



**MARIA DE FÁTIMA
TAVARES RIBEIRO
DE ALBUQUERQUE**

**EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL E
CABO VERDE: ESTUDO COMPARADO**



Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2009

**MARIA DE FÁTIMA
TAVARES RIBEIRO
DE ALBUQUERQUE**

**EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL E CABO
VERDE: ESTUDO COMPARADO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Luís António Pardal, Professor Associado com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

À memória do meu pai Justino, do meu irmão Rui, do meu tio Álvaro e de Fernando Paulo, quatro homens que marcaram, positivamente, o percurso da minha vida.

o júri

presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Teresa Pires Carreira
Professora Associada do Departamento de Ciências de Educação e Sociologia da Universidade do Algarve

Professor Doutor Luís António Pardal
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço,

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís António Pardal, pela partilha do seu saber, pela paciência, incentivo e confiança que depositou em mim.

Aos meus professores.

Aos meus colegas, companheiros deste percurso, especialmente à Elsa, ao Artur, à Judite e à Rosa.

Ao Augusto Amado, por toda a sua colaboração, imprescindível para a elaboração desta dissertação.

À Dra. Manuela Afonso, pela ajuda e confiança que depositou em mim.

À Dra. Rosa Gomes, à Dra. Luísa Inocêncio e ao Dr. João Bernardino Cunha, pela tradução do resumo para crioulo.

À Dra. Isabel Salomé e ao Dr. Mário Lima, pela sua colaboração na fase final deste trabalho.

A todos os meus amigos (e eles sabem quem são!), que sempre apostaram em mim e me encorajaram desde o início.

Às minhas amigas Circe, Fernanda e Susana, que me apoiaram neste percurso e me incentivaram a continuar, disponibilizando a sua atenção e amizade em todos os momentos.

À minha amiga Didi, que me desafiou a trilhar este caminho.

À minha amiga Ana Bessa, pela disponibilidade, apoio e amizade com que preencheu a minha vida nestes dois últimos anos.

À minha querida Zezinha, pelo apoio, carinho e amizade com que povoa a minha vida...

À minha mãe Lucília, pelo afecto e apoio incondicional e a quem devo a minha experiência de vida que me fez amar África profundamente...

Ao Paulo e ao Pedro, pelo amor, dedicação e disponibilização constante do *porto seguro* de que tanto necessitei para me abrigar em muitos momentos deste solitário processo...

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, colaboraram na realização desta dissertação.

palavras-chave

Estudo Comparado, Portugal, Cabo Verde, Educação Pré-Escolar, Política Educativa.

resumo

Este estudo comparado está focalizado no desenvolvimento da educação pré-escolar em Portugal e Cabo Verde.

A evolução da procura/resposta deste nível educativo, as redes de estabelecimentos, a criação de contextos propiciadores da formação inicial dos educadores de infância e as orientações curriculares para a educação pré-escolar constituem o seu enfoque.

Apresenta uma síntese das razões que despoletaram, a nível mundial, o desenvolvimento da educação pré-escolar, fazendo uma incursão nos seus antecedentes nos dois países e na sua evolução até à actualidade.

Simultaneamente, aborda as questões de política educativa que foi sendo desenvolvida nos diferentes contextos e em diferentes momentos, evidenciando perspectivas diferenciadas em relação à educação pré-escolar.

keywords

Comparative Study; Portugal; Cape Verde; Pre-Schooling Education; Education Policies.

abstract

This comparative study focus on the development of pre-schooling education in Portugal and Cape Verde.

The development of supply/demand of this level of education, the network of schools, the creation of suitable contexts for the initial training of childcare teachers, as well as curriculum guidelines for pre-schooling education constitute its main themes.

The study presents a summary of the reasons for the development of pre-schooling education in the whole world, analyzing its roots and its development up top our days in the two countries.

At the same time, the study also dwells upon the issues of the education policy developed in different contexts and moments, presenting differentiated perspectives of pre-schooling education.

palavras xavi

Studu Komparadu; Portugal; Kabu Verdi; Edukason Pré-Skolar; Pulítika Edukativa.

risumu

Ês studu Komparadu stâ fokalizadu na dizenvolvimentu di edukason pré-skolar na Portugal e na Kabu Verdi.

Evoluson di prokura/resposta dêš nível edukativo, di redis di stabilicimentus, kriason di kontextus propiciadoris di formason inisial di edukadoris di infânsia y orientasons kurrikularis pâ edukason pré-skolar konstitui sê nfoque.

É ta apresenta um síntizi di kes razon ki dispoleta, a nível mundial dizenvolvimentu di edukason pré-skolar, fazendu um inkurson na sêš antisidentis na kes dós paísis y na sê evoluson ti atualidadi.

Simultaniamenti, é ta aborda kistons di pulítika edukativa ki bem ta ser dizenvolidu na diferentis Kontextus y na diferentis momentus, pondu em evidensia perspectivas diferenciadas em relason a edukason pré-skolar.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
1. Justificação da Escolha do Tema e Objectivos do Estudo	3
2. A Educação Comparada e os Estudos Comparados	7
3. Metodologia de Investigação	9
4. Estrutura do Trabalho	11
PRIMEIRA PARTE – Contextualização do Estudo	13
Capítulo I – Aspectos Contextuais	13
1.1. A Eclosão da Educação Pré-Escolar	13
1.2. Antecedentes da Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde	19
SEGUNDA PARTE – A Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde a Partir da Década de Setenta	33
Capítulo II - A Revolução de Abril em Portugal e a Independência de Cabo Verde Como Marcos no Desenvolvimento da Política Educativa ao Nível da Educação Pré-Escolar	33
Capítulo III – As Leis de Bases dos Sistemas Educativos e a Consolidação da Educação Pré-Escolar em Ambos os Países	46
TERCEIRA PARTE – O Currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde	67
Capítulo IV - O Currículo Actual da Educação Pré-Escolar	67
4.1. O Conceito de Currículo	67
4.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	73
CONCLUSÕES	79
BIBLIOGRAFIA	83

ÍNDICE DOS QUADROS

- **QUADRO I** – Portugal. Número de crianças matriculadas e número de estabelecimentos de EPE, dependentes do ME (exceptuando o ano lectivo 1973/74), de 1960/61 a 1974/75 30
- **QUADRO II** – Cabo Verde. Evolução do atendimento da EPE de 1968/69 a 1974/75 31
- **QUADRO III** – Portugal. Distribuição por distrito dos jardins-de-infância oficiais criados entre 1978 e 1986 42
- **QUADRO IV** – Cabo Verde. Cobertura da EPE por concelho - 1996/97 55
- **QUADRO V** – Portugal. Evolução da taxa bruta de pré-escolarização de 1985/86 a 2004/06 58
- **QUADRO VI** – Portugal. Número de Jardins-de-infância da rede pública e da rede privada - 2006/07 59
- **QUADRO VII** – Cabo Verde. Principais indicadores nacionais de EPE - 2000/01 60
- **QUADRO VIII** – Cabo Verde. Número de crianças inscritas, jardins, salas e profissionais de infância, segundo a distribuição geográfica - 2005/06 64
- **QUADRO IX** – Portugal/ Cabo Verde. Quadro comparativo das Orientações Curriculares portuguesas e do Guia de Actividades Curriculares cabo-verdiano 75

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

- **GRÁFICO I** – Distribuição percentual da rede de estabelecimentos de EPE, de acordo com a sua natureza, em Portugal continental – 2000/01 55
- **GRÁFICO II** - Distribuição percentual da rede de estabelecimentos de EPE, de acordo com a sua natureza, em Cabo Verde – 2000/01 62

INTRODUÇÃO

1. Justificação da Escolha do Tema e Objectivos do Estudo
2. A Educação Comparada e os Estudos Comparados
3. Metodologia de Investigação
4. Estrutura do Estudo

1. Justificação da Escolha do Tema e Objectivos do Estudo

O presente trabalho, desenvolvido na Universidade de Aveiro, apresenta um estudo comparado relativo a alguns aspectos referentes ao desenvolvimento e implementação da educação pré-escolar em Portugal e Cabo Verde.

Na actualidade deparamo-nos com a existência de um mundo, cada vez mais, global em que se verifica a complexidade e a mutabilidade da sociedade, onde imperam profundas mudanças económicas, políticas e ideológicas e uma constante evolução tecnológica e dos sistemas de informação e de comunicação.

Essas mudanças, verificadas já no decorrer do século passado, provocaram, gradualmente, o desfasamento dos sistemas educativos e implicaram adaptações e alterações que permitissem fazer face às necessidades sentidas socialmente. À medida que as sociedades se foram tornando mais desenvolvidas, acarretaram uma maior desprotecção ao nível da célula familiar.

As alterações constantes da estrutura familiar e a gradual emancipação da mulher que, progressivamente, se foi inserindo nas mais diversas actividades profissionais, contribuíram para que a família se fosse sentindo com menos disponibilidade para educar, a tempo inteiro, as suas crianças. Para as organizações educativas foram remetidos alguns domínios da socialização que, até então, eram da responsabilidade da família.

A criação de contextos que respondessem às necessidades das famílias e que, simultaneamente, proporcionassem às crianças vivências e experiências educativas adequadas tornou-se indispensável, o que se veio a verificar, igualmente, em Portugal e Cabo Verde.

A opção pelo tema *Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde: estudo comparado* resulta da determinação em aprofundar o conhecimento da trajetória percorrida por este subsistema de educação, com recente desenvolvimento significativo, o

que pretendemos concretizar através da realização de um estudo comparado relativo a Portugal (continental) e Cabo Verde.

As seculares ligações históricas - resultantes de um passado comum - e culturais - reflectidas na utilização da língua portuguesa - contribuem para o desenvolvimento de relações de maior proximidade e de cooperação, nomeadamente, no campo da Educação. De facto, de acordo com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2005: 8), “A cooperação entre Portugal e Cabo Verde vem-se desenvolvendo nos últimos anos a nível bilateral (...).”

Por outro lado, estamos a falar de dois países que, apesar de estarem localizados em diferentes continentes, continuam a reunir esforços que lhes permitam alcançar maior desenvolvimento económico e social. Cabo Verde, após trinta anos de independência, ascendeu ao grupo dos Países de Desenvolvimento Médio (Correia: 2005) e Portugal, a partir da década de 80, entrou num processo de modernização, juntando-se à União Europeia, em 1986.

Apesar de Cabo Verde ter uma configuração insular, é aplicada em todas as ilhas a mesma política educativa, sendo que, actualmente, está institucionalizada nos dois países uma democracia constitucional.

A apresentação deste estudo tem como objectivo estabelecer comparações relativamente a questões relacionadas com a política educativa de ambos os países, desenvolvida em diferentes contextos políticos e das quais resultaram medidas educativas favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento da educação pré-escolar.

Neste estudo faremos referência à evolução da procura da educação pré-escolar, à implementação de respostas educativas, concretizadas através da criação de redes de estabelecimentos, destinadas a dar resposta às crianças na faixa etária dos três aos cinco anos; à formação inicial dos profissionais da infância e às actuais orientações curriculares, que legitimam a importância atribuída à educação pré-escolar.

Por uma questão de clareza quanto ao objecto do estudo, julgamos pertinente abordar, ainda que, de uma forma muito breve, o conceito de educação de infância e de educação pré-escolar.

No Relatório Preparatório *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* (ME, 2000: 128), é definido jardim-de-infância da seguinte forma: «emprega-se por vezes a palavra “escola” neste sentido o que pode induzir em erro. Trata-se

fundamentalmente de centros para crianças dos 3 aos 5 anos, sem existência de lições com carácter formal, mas onde as crianças e adultos são supervisionados por pessoal especializado e criadas num ambiente de incentivo educacional; através de um misto de “auto descoberta” e comunicabilidade.»

Com efeito, o jardim-de-infância é um espaço educativo, direccionado e organizado em função das crianças e famílias, quer fisicamente, quer ao nível das actividades que nele se desenvolvem. É um local onde as crianças aprendem a aprender, onde se favorece o desenvolvimento e a formação equilibrada da criança e onde se fomentam interacções com a família e com a restante comunidade educativa.

Após esta brevíssima descrição do conceito de jardim-de-infância, torna-se pertinente abordar outros dois conceitos: o de educação pré-escolar e o de educação de infância.

Estes conceitos estão ligados à mesma realidade mas não são consensuais por parecerem revestidos de alguma ambiguidade e abarcarem concepções diferentes de criança e, ao mesmo tempo, de orientação pedagógica. De facto, a educação pré-escolar parece acentuar um carácter de preparação para a escola, enquanto a educação de infância parece colocar a tónica no desenvolvimento da criança, constituindo uma resposta às suas necessidades globais.

De acordo com Homem (2002: 24) “reconhecendo que a educação pré-escolar se inicia com o nascimento (ou até mesmo antes dele) e que o seu conceito exprime uma realidade multifacetada e de várias matizes”, definimo-la segundo o artigo 5º, ponto 3, da Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o artigo 13º, ponto 2, da Lei nº103/III/90, de 29 de Dezembro - LBSE de Cabo Verde, que determinam que a educação pré-escolar se “destina a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.”

O que se verifica na prática é que, a educação de infância é destinada a todas as crianças, desde a idade de creche até à idade de ingressar na escolaridade básica, podendo ser desenvolvida em creches e jardins-de-infância (públicos ou privados e solidários) e a educação pré-escolar é destinada, apenas, a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo desenvolvida nos jardins-de-infância (igualmente da rede pública ou privada e solidária). Ou seja, enquanto o primeiro conceito

engloba as crianças dos 0 aos 6 anos de idade, o segundo apenas se reporta ao período dos 3 aos 6 anos.

Este estudo irá incidir, apenas, no segundo conceito - educação pré-escolar - ao qual nos passaremos a referir por EPE.

Relativamente à distinção entre *rede pública* e *rede privada e solidária* de estabelecimentos de EPE, podemos referir que, a oferta da rede educativa compreende a disponibilidade de estruturas que englobam edifícios, equipamentos, recursos e outras acções desenvolvidas quer pelo poder público, quer por entidades não públicas.

Em relação às redes de estabelecimentos de ensino Arroiteia (2007: s/p) refere que «podemos entender como elementos estruturantes do sistema de ensino e de formação, a existência de diferentes “nós”, de onde irradiam as actividades de natureza formativa e educativa (...) que entre si formam uma rede de organizações e instituições (...) São as chamadas “redes materiais” constituídas pela constelação e hierarquia de estabelecimentos de ensino e de formação, ligadas entre si e portanto configurando “sistemas.”»

A rede de EPE portuguesa é, actualmente, “constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social”, incumbindo o Estado de assegurar a existência de uma rede de EPE e referindo que “o Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos custos do seu funcionamento.” (LBSE, artigo 5º, ponto 4, 5 e 6)

A Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, estabeleceu o ordenamento jurídico da EPE, definindo, de entre outros aspectos, a rede para este nível de educação. Os desenvolvimentos legais do novo ordenamento jurídico, visando efectivar a universalidade da EPE, concretizaram diversos objectivos, de entre os quais, a criação de uma *rede nacional* de EPE que engloba uma *rede pública* que integra os estabelecimentos criados e a funcionar na directa dependência da administração pública central e local, cuja responsabilidade pela coordenação, apoio e acompanhamento pertence às Direcções Regionais de Educação (DRE's) e uma rede privada e solidária, que abrange os estabelecimentos de EPE de ensino particular e cooperativo, os que funcionam em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's), Misericórdias, Mutualidades ou

outras instituições sem fins lucrativos, sob tutela conjunta do Ministério da Educação (ME) e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS).

Relativamente a Cabo Verde, a LBSE determina que, “a educação pré-escolar faz-se em jardins de infância ou em instituições análogas oficialmente reconhecidas”, referindo, também, que “a rede de educação pré-escolar será essencialmente da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes.” (artigo 15º, ponto 1 e 2).

2. A Educação Comparada e os Estudos Comparados

A crescente interdependência dos grupos sociais e das sociedades justifica a necessidade de fazer comparações internacionais que permitam analisar a realidade social, cultural, económica e política que fundamenta o modo do funcionamento dos sistemas educativos. Considerados como complexas organizações, em conexão com os demais sistemas sociais, das quais dependem a formação e a alfabetização dos habitantes de um país, assumem uma importância que justifica o interesse atribuído ao estudo das suas características.

A propósito da comparação de sistemas, Mark Bray e Jiang Kai (2007: 142) citam Raffé *et al* (1999: 19) referindo que as comparações internacionais podem ajudar na conceptualização da interdependência dos sistemas, uma vez que, “muitos sistemas de educação e instrução partilham histórias comuns e actualmente influenciam-se mutuamente de uma forma crescente. Comparam-se ao nível do desempenho e do processo; aprendem a partir de outras instituições e políticas; harmonizam disposições nos campos como o das qualificações e o da mobilidade dos estudantes; e submetem-se à autoridade supranacional, como a Comissão Europeia ou o Banco Mundial.” (nossa tradução)

Arroteia (2008: 119, citando Arroteia e Meuris, 1993: 47), afirma que «a educação comparada é, hoje, uma ciência que resulta (...) do fenómeno de internacionalização do mundo contemporâneo, que levou a que os decisores políticos orientem as suas opções “en tenant compte des solutions adoptées ailleurs afin de rechercher les formules les plus pertinentes et les plus efficaces por le développement de leur pays”.»

Lê Thành Khôi (1981: 42) afirma que a Educação Comparada pode ser definida como a ciência que tem por objectivo aclarar, analisar e explicar as semelhanças e

diferenças entre os feitos educativos e/ou as suas relações com o contexto (político, social e cultural) e, pesquisar as eventuais leis que os comandam nas diferentes sociedades e em diferentes momentos da história humana. (nossa tradução)

Diversas matérias podem ser englobadas no campo de estudo da Educação Comparada, tais como problemas: de ordem política, relacionados com aspectos gerais da educação, quer administrativos, quer de meios ou outros; económicos que podem interferir no planeamento da educação; sociais, como a democratização do ensino, a influência da opinião pública ou as taxas de escolarização ou, ainda, de carácter pedagógico, ligados à reforma do ensino, aos programas de formação, às metodologias, à orientação escolar e profissional e à investigação pedagógica.

Após 1960, os domínios da investigação da Educação Comparada diversificaram-se. A descolonização provocou o interesse dos investigadores acerca das necessidades educativas dos países mais pobres; a educação com base nos Direitos do Homem e nas liberdades fundamentais abriu novas perspectivas; a educação de determinados grupos, como os professores, os agentes administrativos, os deficientes, os emigrantes ou os refugiados ganhou maior visibilidade e as próprias organizações mundiais passaram a fornecer dados e matérias para investigação, apoiando o desenvolvimento autónomo desta ciência.

Perspectivando a Educação Comparada para o novo século XXI, Bray *et al* (2007: 6) referem que Crossley e Jarvis notaram que o mundo mudou significativamente desde 1977 e que a maior parte dos colaboradores nesta matéria vêem o futuro de uma forma mais optimista, mas mais problemática do que em 1977. Este facto pode ser atribuído a uma combinação de factores, em particular ao crescimento exponencial do interesse em investigações comparativas internacionais, ao impacto das novas tecnologias de informação e comunicação, ao crescente reconhecimento da dimensão cultural da educação e da influência da intensificação da globalização sobre todas as dimensões da sociedade e da política mundial.

Investigar para conhecer e compreender os sistemas educativos e as principais tendências da educação mundial, contribuir para a compreensão entre os povos e, como instrumento de assistência técnica, ajudar os países menos desenvolvidos, descobrir onde reside a dificuldade para resolver determinados problemas, elaborar quadros de referência que permitam conhecer melhor os sistemas educativos, identificar problemas comuns

existentes entre nações, fornecer informações sobre as diferentes soluções existentes que permitem resolver os mesmos problemas e ajudar a descobrir que, a forma como se ensina ou se educa pode não ser a única e a melhor, são alguns dos contributos da Educação Comparada.

Ferrer (1990: 27) destaca quatro finalidades da Educação Comparada, sendo: ilustrar as diferenças e semelhanças existentes entre os diversos sistemas educativos; mostrar a importância que têm os factores contextuais para os sistemas educativos, como elementos explicativos dos mesmos; estabelecer as possíveis influências que os sistemas educativos exercem sobre determinados factores contextuais e contribuir para compreender melhor o nosso sistema educativo, mediante o conhecimento de outros. (nossa tradução)

De uma forma geral, os estudos comparados podem facultar um conhecimento mais aprofundado dos sistemas educativos e das sociedades; ajudar a descobrir os elementos favoráveis ou desfavoráveis à execução de projectos, reformas e inovações, tornando-se num precioso auxiliar a nível das políticas educativas.

3. Metodologia de Investigação

As finalidades deste estudo são concretizáveis a partir de um estudo comparado balizado, essencialmente, a partir da década de sessenta do século XX – ainda na época da existência das relações coloniais entre Portugal e Cabo Verde – até à actualidade.

Propomo-nos abordar as políticas educativas desenvolvidas em diferentes contextos políticos, assentes em ideologias que foram evidenciando tendências e perspectivas muito diferenciadas ao nível da EPE e que marcaram os períodos anteriores e posteriores à Revolução de Abril (1974) e à independência de Cabo Verde (1975).

Analisaremos indicadores básicos de educação relativos à cobertura institucional existente, às taxas de pré-escolarização, à evolução do atendimento da EPE, à caracterização das redes de estabelecimentos de EPE, bem como à evolução da criação de contextos propiciadores da formação inicial dos profissionais da infância.

Analisaremos, ainda, os princípios subjacentes à elaboração das orientações curriculares para a EPE, em vigor em ambos os países.

A descrição e interpretação destas medidas educativas irão reflectir as dimensões político/ideológicas, culturais, sociais, económicas e geográficas de cada país.

De facto, ao estudar os sistemas educativos, como afirma Garrido (1991: 54, citando Sadler, 1900) “não devemos esquecer que tudo o que ocorre fora das escolas tem maior importância do que o que acontece lá dentro, e governa (...) os factores internos.” (nossa tradução)

Este estudo resultou de um processo sistemático e continuado de selecção, organização e revisão de bibliografia, proveniente de publicações periódicas e não periódicas, tais como livros ou trabalhos de investigação e da pesquisa arquivística que é constituída por documentação oficial ou pública, produzida em Portugal e Cabo Verde.

O *corpus* documental foi conseguido através do recurso às seguintes fontes:

- Relatórios realizados por entidades públicas ou privadas;
- Legislação de Portugal e Cabo Verde (maior incidência a partir de 1975);
- Registos estatísticos fornecidos pelos Institutos Nacionais de Estatística e pelos diversos serviços dos Ministérios de Educação;
- Publicações dos Ministérios da Educação;
- Publicações das organizações internacionais de natureza intergovernamental

Recorremos à abordagem interpretativa, cronológica e sequencial da principal legislação portuguesa e cabo-verdiana, relativa ao subsistema de educação em análise, bem como à consulta de dados estatísticos, uma vez que, a estatística “apoia a análise social, colocando ao dispor conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizem.” (Pardal *et al*, 1995: 88)

O recurso a dados provenientes das organizações internacionais de natureza intergovernamental foi, igualmente, relevante para completar este estudo.

Com efeito, as organizações internacionais têm vindo a desempenhar um papel decisivo na *normalização* das políticas educativas e “determinante na afirmação do projecto de *desenvolvimento*, onde, a par da inovação tecnológica, a educação (enquanto formação de recursos humanos) constituiu um dos pilares fundamentais.” (Teodoro, 2001a: 121)

A recolha de bibliografia e de documentação oficial e pública decorreu entre Portugal e Cabo Verde, a partir de contactos directos com colaboradores cabo-verdianos ligados ao ME de Cabo Verde, em bibliotecas e através da Internet (Web Sites

relacionados com o Governo Português e Cabo-verdiano e com as organizações internacionais).

Na obtenção de dados, foi utilizada, portanto, “uma metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem *não reactiva em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados (...)*.” (Afonso, 2005: 88, citando Lee, 2003: 15).

A determinação em fazer este estudo, fez-nos deparar com duas grandes limitações: uma, o *factor tempo*, que se tornou escasso, a outra, o facto de termos escolhido uma parte do objecto de estudo que se encontra distante em termos físicos, constituiu um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma limitação, devido à dificuldade em aceder a dados fiáveis e a estudos empíricos, relativos às características deste nível de ensino, onde pudéssemos basear o nosso trabalho.

Temos consciência das limitações metodológicas utilizadas para a elaboração desta dissertação mas, parafraseando Évora (2001: 3) “essa deficiência deve-se, sobretudo, ao facto de existir em Cabo Verde uma carência de fontes escritas, típica das sociedades africanas que são, na sua maioria, de tradição oral e, portanto, não possuem uma tradição de publicação e arquivo de documentos e dados.”

No entanto, citamos Bray (2007: 37) que afirma que as pessoas que realizam um estudo comparado não só aprendem mais acerca de outras culturas e sociedades, como também aprendem mais acerca da sua própria cultura e sociedade. (nossa tradução)

Apesar das limitações encontradas, esta aprendizagem constituiu, sem dúvida, um dos aspectos mais positivos da realização deste estudo.

4. Estrutura do Trabalho

Este estudo comparado está estruturado em três partes, para além da introdução e das conclusões.

Na introdução são apresentadas as razões da escolha do tema, os objectivos do estudo, aspectos relacionados com a educação comparada e com os estudos comparados, a metodologia utilizada e, por fim, a estrutura do trabalho.

A primeira parte abarca o primeiro capítulo, onde é abordada, de forma abreviada, a eclosão da EPE e os antecedentes da EPE em Portugal e Cabo Verde.

A segunda parte é constituída pelo segundo e terceiro capítulos. O segundo capítulo faz referência à Revolução de Abril, em Portugal e à independência de Cabo Verde como marcos significativos para o desenvolvimento da política educativa a nível da EPE. O terceiro capítulo refere-se às Leis de Bases dos Sistemas Educativos e à consolidação da EPE nos dois países, até à actualidade.

A terceira parte é composta pelo quarto capítulo que apresenta uma incursão ao conceito de currículo para, posteriormente, abordar a problemática curricular actual na EPE, em Portugal e Cabo Verde.

Finalmente, e em jeito de conclusões, são apresentadas reflexões acerca deste estudo.

PRIMEIRA PARTE – Contextualização do Estudo

Capítulo I – Aspectos Contextuais

1.1. A Eclosão da Educação Pré-Escolar

O conceito moderno de infância foi socialmente construído a partir de um processo, deveras lento, atravessado por alterações conjunturais das sociedades, influenciado pela “articulação dos discursos filosófico, económico, médico-higienista, moralista-filantropo e psico-pedagógico, desenvolvidos ao longo dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX.” (Vilarinho, 2000: 25)

De facto, a partir do século XVII, foram-se desenvolvendo pensamentos e preocupações em torno da infância, responsáveis pela legitimação das alterações implementadas e que, actualmente, nos permitem compreender os processos político/ideológicos que servem de base à construção de diferentes concepções de infância.

Seguindo a perspectiva de Vilarinho (2000), podemos referir que, a partir dos séculos XVII e XVIII, surgem teorias filosóficas acerca da especificidade infantil que afastam, progressivamente, as crianças da vida social adulta.

No final do século XVIII, a herança cultural e filosófica do Iluminismo desperta novos ideais - *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* - que contribuem para consolidar a transformação social. O homem tornou-se o centro das novas preocupações.

Esta revolução de mentalidades irá ter repercussões na alteração das relações familiares e na forma de olhar as crianças.

Rousseau (1712-1778) reconhecia a natureza específica da criança, como ser inocente, digno, com liberdade de expressão e com um desempenho muito importante na vida humana, por conseguinte, não devia ser corrompida. Este pensador impulsionou a nova concepção de família moderna, centrada no amor maternal, entendendo a acção dos pais como protectora de eventuais riscos provenientes da sociedade. Indo contra as ideias iluministas da época, defendia que o progresso das ciências e das artes conduzia o homem à perversão, pelo que, as crianças deveriam ser protegidas desses contactos.

Ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX a mortalidade infantil e a entrega das crianças a amas-de-leite e a hospícios começa a preocupar, também, a comunidade médica,

que considerava que se devia acabar com as situações maléficas para as crianças, melhorando as suas condições de vida, de higiene e saúde, incentivando as famílias a colocar os progressos e os conhecimentos da medicina ao serviço da infância.

Economicamente, fundamentou-se a ideia de que o homem era um bem valioso, pela riqueza que podia produzir e pela sua importância na defesa do Estado. Segundo este ponto de vista, a mortalidade, a vadiagem e a mendicidade eram problemas que podiam pôr em causa a capacidade produtiva de cada país, sendo necessário combater a mortalidade infantil e arranjar forma de reabilitar os indivíduos não produtores (mendigos, prostitutas e crianças abandonadas).

O discurso humanitário e de benemerência desenvolve-se no seio da burguesia que aspirava atingir o prestígio social e o poder político. Na época, viviam-se tensões como consequência da Revolução Francesa, dos conflitos gerados com a organização liberal do Estado, dos problemas sociais e sanitários e das lógicas de produção originadas com a Revolução Industrial.

Os filantropos identificaram a origem dos problemas sociais e, especialmente, os das crianças, transformando a falta de condições económico-sociais em questões culturais e morais. Para combater a pobreza criam as *Sociedades Filantrópicas* destinadas, principalmente, à protecção das crianças. Estas *Sociedades* tornam-se úteis, por acolherem crianças e servirem de pólos difusores de informações acerca da infância e dos novos métodos educativos. Surgem, pela Europa, instituições de atendimento às crianças pobres que constituirão o germen da institucionalização da educação de infância. “É todo um discurso de legitimação da vigilância e da intervenção do Estado e da Sociedade na esfera familiar que começa a ser produzido. A filantropia e as instituições por ela criadas aparecem como os primeiros mediadores entre o Estado e a família.” (Vilarinho, 2000: 36)

A consolidação da concepção de infância deveu-se, igualmente, ao trabalho de psicólogos e pedagogos, produzido na segunda metade do século XIX e no início do século XX. Emerge a Psicologia da Criança através da qual os psicólogos identificaram estádios de desenvolvimento fazendo-lhes corresponder determinadas características, contribuindo para alargar o conhecimento acerca da criança e explicar o comportamento humano adulto. A partir destes conhecimentos começam a ser tomadas medidas ao nível da educação que interferem, positivamente, no desenvolvimento da criança. A educação passa a ser mais valorizada.

Podemos destacar, a título de exemplo, os trabalhos de Henri Wallon (1879-1962) para quem o desenvolvimento do indivíduo resulta das interacções entre o meio físico e social e o sujeito biopsicológico em maturação, considerando que “é da sociedade que o indivíduo recebe a sua determinação; ela é (...) um complemento necessário” (Wallon, 1983: 9) e de Jean Piaget (1896-1980), que conceptualiza o processo de desenvolvimento como o resultado de uma interacção entre o indivíduo e o meio ambiente. «Neste enfoque piagetiano (...) o sujeito não é considerado como uma **tabula rasa** que tudo receberia do meio externo, passivamente, nem tampouco é um ser “iluminado”, trazendo já todo o conhecimento em si mesmo.» (Lins, 1984: 30)

Relativamente à pedagogia, podemos referir o contributo importante de Froebel (1782-1852), que criou, em 1837, na Alemanha, uma escola infantil apelidando-a, em 1840, de *kindergarten* (jardim infantil), considerando a criança como uma *flor*, que necessitava de um *jardim para florir* e dos cuidados de *jardineiros*. Este pedagogo valorizava a actividade da criança adoptando um método activo, centrado nas suas necessidades, elegendo o jogo como estratégia principal do acto educativo.

Os discursos pedagógicos da época ficaram marcados pelas ideias de Froebel que se tornaram fundamentais na redefinição do papel das instituições de assistência às crianças. O *kindergarten* passou a ser uma referência, sendo a sua designação, ainda hoje, a mais adoptada.

Apesar do modelo de Froebel se revestir de uma especificidade própria, em França, surgiram as *écoles maternelles*, que substituíram as *salles d’ asile* e que aproximaram os seus objectivos aos da escola primária. Este modelo, inspirado nas *infant schools* inglesas (organizadas por antigo operário industrial e filantropo escocês, Robert Owen), agradou mais a muitos pais e professores que valorizavam a escolarização precoce das crianças.

As questões ligadas à infância impulsionaram, ainda, reflexões sobre a importância da educação e do papel da escola no desenvolvimento do indivíduo. No campo da Sociologia da Educação, vendo a escola como um *grupo instituído*, como um *grupo social*, com alguma especificidade (Pardal, 2005: 10), organizado de forma explícita, imbuído de determinada cultura e desempenhando uma pluralidade de funções, esta instituição constitui um universo de significados que se altera quando sofre influências exteriores ou atravessa mudanças de mentalidade.

As perspectivas sociológicas teóricas, desenvolvidas a partir dos finais do século XIX, “têm, cada uma da sua forma, ajudado a compreender aspectos da realidade complexa da escola e da educação.” (Pinto, 1995: 111)

Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920) diferenciaram-se no âmbito da Sociologia da Educação. Durkheim punha o primado da sociedade sobre o indivíduo e Weber considerava haver uma inter-relação entre a sociedade e o indivíduo, não se podendo deixar de considerar as acções individuais.

Relativamente à escola, Luís Althusser (1974) avançou com a teoria de que a escola é um instrumento de reprodução social; Christian Baudelot e Roger Establet (1971) consideraram a escolarização como um processo de inculcação ideológica e de divisão social; Bowles e Gintis (1982) afirmaram que a desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho; Pierre Bourdieu (1977) desenvolveu o conceito de “violência simbólica” para definir a imposição dissimulada que a escola gera e Basil Bernstein (1974) realçou o papel preponderante que o domínio da linguagem tem no rendimento escolar.

Todos estes discursos e teorias contribuíram para que, a partir da segunda metade do século XIX, fossem dados passos significativos em prol da valorização da EPE, que resultou, tanto em termos da sua expansão, como da procura em lhe atribuir um carácter institucional próprio.

Apesar das instituições de feição caritativa como “rodas”, “hospícios”, “asilos” e “refúgios” sempre terem existido em todos os países, podemos afirmar, citando Gomes (1986: 13), que «as instituições para a educação sistemática das crianças em idade pré-escolar datam da segunda metade do século XVIII e sobretudo do século XIX. (...) A “escola infantil” ou “jardim da infância” nasceu da Revolução Industrial.»

Formosinho (1994: 15) acrescenta que, como área de actividade, a educação pré-escolar “surge no século XIX com o advento da classe média, como consequência dos processos de urbanização e industrialização, do emprego das mulheres e das decorrentes alterações na estrutura e funcionamento da família. Desde sempre esteve ligada, por um lado, à necessidade social do trabalho feminino, sobretudo no meio operário, por outro lado, às ideias pedagógicas da Escola Nova que tiveram aceitação na classe média mais esclarecida.”

Magalhães (1997: 133) reitera que, “A história da infância está profundamente relacionada com a história da mulher, com a educação da mulher, com os papéis destinados

à mulher, com a sua emancipação, com a ocupação laboral da mulher e a terciarização dos hábitos e estilos de vida. Foi com os avanços técnicos, a urbanização, a nuclearização das famílias e a necessidade de a mulher granjear rendimentos fora do lar e a mecanização dos trabalhos domésticos, que a educação da criança definitivamente se centrou em instituições adequadas.”

No entanto, na evolução da criação de instituições vocacionadas para acolher crianças em idade pré-escolar, assistimos ao desenvolvimento de dois processos de cuidados para a infância: um que reflecte preocupações sociais, relativas à guarda das crianças e outro que reflecte preocupações de carácter educativo sendo, por vezes, difícil distinguir as que definem objectivos predominantemente sociais ou de assistência e as que definem objectivos de carácter educativo.

“Surtem duas orientações distintas que ainda hoje «disputam» as finalidades da Educação Pré-Escolar: na França a escola infantil (...) transformou-se em «escola maternal» pública, assumindo-se como preparatória para a escola primária, introduzindo actividades de propedêutica da leitura e da escrita; na Alemanha, com Froebel nascem os «Jardins de Infância», perspectiva que na época se torna dominante.” (Vilarinho, 2000: 53)

A propósito, Magalhães (1997: 126) afirma que, “quer as instituições criadas para a infância, em Portugal, quer a escola maternal francesa, nomeadamente, oscilaram no decurso do século XIX, entre a protecção e a escolarização.”

Resumindo, o aumento da procura e do desenvolvimento, ao nível mundial, da EPE nas últimas décadas foi um reflexo:

- Das mutações económicas e sociais
- Do gradual reconhecimento (internacional) da importância atribuída ao desenvolvimento da criança e à sua importância no seio da família e da sociedade, o que conduziu à construção de uma nova concepção de infância. De facto, “desde que as ciências biológicas, psicológicas e sociológicas reconheceram a verdadeira riqueza da natureza infantil, a sociedade contemporânea reconheceu a criança como uma pessoa.” (Mialaret, 1976: 9)
- Da valorização dos processos de socialização que podem ocorrer fora do contexto familiar e da própria educação, reafirmados, na proclamação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) que determinou que

toda a pessoa tem direito à educação (artigo 26º); na *Declaração dos Direitos da Criança* (1959), (princípio 7º); na *Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960), que elegeu outro princípio fundamental, o da igualdade de oportunidades na educação (artigo 4º) e, ainda, na *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos* (1990), que afirmou que a aprendizagem começa com o nascimento, o que implica o desenvolvimento de cuidados básicos e de educação inicial na infância (artigo 5º).

Como resultado da convergência de todos estes factores, Alves (2000) afirma que as matrículas para a frequência da EPE aumentaram significativamente, na maioria dos países, embora, as taxas globais de participação ainda sejam baixas nas regiões menos desenvolvidas do mundo.

No segundo ponto deste capítulo, faremos uma incursão pelas perspectivas sócio - históricas e ideológicas mais marcantes, nas quais as práticas discursivas e as mudanças educativas se relacionaram, dando visibilidade à trajectória da EPE nos dois países.

1.2. Antecedentes da Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde

Em Portugal, a educação de infância “percorreu as mesmas etapas que nos outros países da Europa, embora com significativo atraso no que concerne ao calendário e sobretudo ao número de estabelecimentos” (Gomes, 1986: 20). Como questão social foi, igualmente, influenciada pelos diferentes discursos que apresentámos.

De facto, a EPE é uma realidade recente, face ao sistema educativo público, apesar de “os serviços de protecção à infância terem uma longa história em Portugal. Foram prioritariamente orientados pelos princípios de caridade cristã remontando (...) aos séculos XV e XVI com a criação das Misericórdias que, entre outros serviços sociais, protegiam os enfermos, os órfãos e os presos.” (Vasconcelos, 2003: 24)

Em 1834, durante a regência de D. Pedro IV, foi criada a *Sociedade de Casas de Asilo de Infância Desvalida de Lisboa*, como alternativa à lacuna deixada com a expulsão das ordens religiosas - primeira medida do liberalismo triunfante - e com o objectivo de proteger educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos que tivessem “acabado a criação de leite, tratando os meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove, habilitando assim os pais (...) a ocuparem-se da sua lida diária” (Gomes, 1986: 20) tendo sido criadas 12 *Casas de Asilo*, entre 1834 e 1897, instaladas, maioritariamente, em antigos conventos.

Já com intenções mais educativas do que sociais, com a publicação da Carta de Lei, em 1878, foram determinadas as condições para a criação de *Asilos de Educação*, por parte das juntas gerais do distrito e das câmaras municipais, como auxiliares da escola primária, destinados a apoiar crianças dos 3 aos 6 anos de idade. (Gomes, 1986: 22)

Em 1882, “A criação do primeiro jardim de infância Froebel, em Lisboa, simboliza, de alguma forma, o interesse que uma burguesia ascendente e a classe dos intelectuais demonstrou começar a ter pela educação de infância.” (Vasconcelos, 2003: 25)

No entanto, “apesar da valorização do discurso político e pedagógico da função educativa de inspiração froebeliana, (...) a função social continuou a ser a grande razão da procura,” (Vilarinho, 2000: 90), apesar de, em 1893, ter sido elaborado um projecto para a escola infantil onde constavam as áreas: Educação Intelectual, Física e Tecnológica.

A publicação do Decreto de 22 de Dezembro, de 1894, determina, que no Porto, Lisboa e noutras povoações importantes, podem ser estabelecidas escolas para a educação

e ensino das classes infantis. O Regulamento deste Decreto, em 1896, acrescenta que as escolas infantis recebem crianças dos três aos seis anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recreações, determinando que “«As professoras e ajudantas serão habilitadas com diploma de habilitação para o magistério primário elementar».” (Gomes, 1986: 48, 49)

Mais tarde, em 1908, a *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escola*, pretendia desenvolver um processo de alfabetização, utilizando uma metodologia baseada na *Cartilha Maternal*, com um currículo fechado, com a finalidade de “«instituir ‘jardins-escolas’ para crianças de três a sete anos, (...) modelando assim um tipo português de escola infantil».” (ibid: 51)

A expressão *ensino infantil* torna-se vulgar na legislação, sendo a tendência escolarizante visível nos Decretos de 19 de Setembro e de 24 de Dezembro de 1901 que “acrescenta a necessidade da utilização de «(...) narrações que contenham noções elementaríssimas de história natural, higiene e geografia; lições de coisas; primeiros elementos de desenho, leitura e escrita»” (Vilarinho, 2000: 91)

Relativamente a Cabo Verde, “reflectir a história da educação pré-escolar (...), forçosamente obriga-nos a reflectir sobre a própria evolução sócio-histórica do país.” (Leandro *et al*, 1998: 4)

A partir de 1460, durante o período dos *Descobrimentos*, Portugal descobriu e, progressivamente, ocupou e colonizou as 10 ilhas que constituem o arquipélago de Cabo Verde (do Sotavento: Santiago – que detém o maior aglomerado populacional e onde se situa a capital do país, a cidade da Praia; Maio; Fogo e Brava e do Barlavento: Santo Antão; Santa Luzia – desabitada; São Vicente - segunda ilha com mais população; S. Nicolau; Sal e Boa Vista).

O povoamento e colonização das ilhas deram origem ao desenvolvimento do *crioulo cabo-verdiano* - povo (como resultado do aparecimento da população mestiça) e língua (surgida da mistura secular do português com vocábulos africanos).

Apesar de se irem desenvolvendo traços culturais próprios resultantes da miscigenação, a educação em Cabo Verde, durante os cinco séculos de dominação colonial, visava responder aos interesses do país colonizador. O maior objectivo era o de “conferir aos residentes – que foram escravos durante várias décadas - uma bagagem

linguística que apenas lhes permitia entenderem-se com os futuros donos.” (Correia, 2005: 51)

De acordo com Tolentino (2006: 246) “ não existem vestígios de ter havido instrução pública entre a chegada dos portugueses em 1460 e a criação da primeira escola oficial do ensino primário no arquipélago, em 1817, mais de 350 anos depois, na então Vila da Praia de Santa Maria, hoje cidade da Praia.”

Tolentino (2006) refere que a execução e o acompanhamento da política educativa definida pelo governo de Lisboa eram da competência do executivo provincial, caracterizando-se as linhas mestras da organização por uma visão aculturadora e civilizadora. No entanto, “é de salientar que as leis eram aprovadas em Portugal e a sua aplicação nas colónias ocorria dois a três anos mais tarde, quando ocorria” e “devido ao preconceito e ao atraso, as referidas bases jurídicas não tinham em conta a realidade, a cultura, nem os anseios do povo.” (Tolentino, 2006: 229)

Em relação à EPE, de acordo com dados fornecidos através do Relatório, elaborado no âmbito de um protocolo de cooperação, por Leandro *et al* (1998: Anexos) “o movimento da educação de crianças em idade pré-escolar chegaria a Cabo Verde no início do século XX, provavelmente através dos Jesuítas.”

Tal como na maior parte dos países, as primeiras instituições vocacionadas para a infância começaram a surgir para responder à necessidade social de guarda das crianças, enquanto as mães trabalhavam. Esta necessidade foi agravada pela emigração que provocava desequilíbrios nas famílias cabo-verdianas e pela pobreza que constituía um flagelo, agudizado pelas periódicas crises alimentares, provocadas pela irregularidade das chuvas e pelas prolongadas secas.

O processo de alfabetização e de ensino, “como condições de progresso social, integraram o ideário cabo-verdiano, no primeiro quartel do século XX”, aspirações que “encontraram eco no ambiente gerado pela implantação da República.” (Carvalho, 2007: 61)

De facto, a implantação da República em Portugal (1910) direccionou as atenções para as questões educativas, sendo entendido que as desigualdades sociais e culturais verificadas eram a causa dos problemas da infância.

De acordo com Pardal *et al* (2003: 50) podem ser destacadas quatro linhas de força que caracterizaram a visão republicana de educação “humanização, progresso, cidadania e democracia”. A instrução era considerada como condição de realização destes ideais.

Vilarinho (2000: 56) acrescenta que “O ideário republicano actualizou os princípios do iluminismo – igualdade, liberdade e fraternidade -, promoveu a desocultação das heterogeneidades sociais, procurou empreender um projecto de construção de um homem novo, de uma sociedade nova, sedimentada por uma nova ordem social congruente com a ideologia política. A luta contra a manutenção dos problemas e valores tradicionais e opressores do regime monárquico, nomeadamente no obscurantismo, o analfabetismo e a moral religiosa conservadora, constitui-se como uma das «frentes» da grande batalha.”

Na sequência do Programa do Partido Republicano Português, um Decreto emanado em 29 de Março de 1911, pela Direcção-Geral da Instrução Primária determina que, para além do ensino primário passará a existir o infantil, o qual “«é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária»” determinando que “«As creches, asilos ou casas de educação onde se ministre o ensino de crianças com menos de sete anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos municípios, deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis»” (Gomes: 1986: 55, 56)

É definido, ainda, que para este nível de ensino é necessário possuir habilitação conferida pelas escolas normais (Lisboa, Porto e Coimbra) e, como meio adequado é aconselhado a utilização do material de Froebel.

A 23 de Agosto de 1911, é aprovado o programa das escolas infantis que deixa transparecer “uma tensão latente: por um lado, a necessidade de «pré-escolarizar» as crianças, no sentido de dar cumprimento ao lema republicano (...); por outro, o reconhecimento da natureza e do processo de desenvolvimento da criança aconselhava a utilização de métodos pedagógicos e a criação de um ambiente educativo apropriados àquelas realidades.” (Vilarinho, 2000: 93)

A partir de 1911 começam a ser inaugurados Jardins-Escola João de Deus, situados em diferentes pontos do país, o que representou algum progresso em termos da educação de infância em Portugal.

Segundo Gomes (1986) o Decreto nº6137, de 29 de Setembro de 1919, emite, novamente, a intenção de alargar a criação de escolas infantis, determinando que o ensino infantil será ministrado por professoras especializadas, aconselhando, também, o recurso ao método Montessori.

A importância dada ao ensino infantil, como fase preparatória para a escola primária, era crescente. Outros métodos pedagógicos, como os de Montessori, ou da *Escola Nova*, que incentivava a abertura da escola ao meio, começavam a ter eco em Portugal.

No entanto, durante a 1ª República (1910-1926), segundo Vilarinho (2000), apenas entraram em funcionamento 12 escolas infantis. A concretização dos projectos ficou aquém do esperado, embora, este período tenha sido “um dos mais ricos da História portuguesa, observando-se o início do desenvolvimento de novas ideias e experiências.” (Cardona, 1997: 46)

Se, em Portugal, as realizações ficaram longe das intenções decretadas, em Cabo Verde, ao nível do Estado, segundo Leandro *et al* (1998: Anexos) “a criança cabo-verdiana não mereceu outra coisa do regime colonial, senão o abandono” até à década de 60.

De facto, até aos princípios dos anos 60, não houve investimento significativo por parte da potência colonizadora, na área da educação, “tanto mais que os destinatários desse ensino eram, seguindo a tradição, meros auxiliares futuros do quadro de um sistema colonial apostado numa doutrina escolar meramente funcional.” (Correia, 2005: 55)

“Após 16 anos de uma frágil e conturbada experiência democrática” (Pardal *et al*, 2003: 65), em que Portugal viveu uma situação de grande instabilidade política e económica, a I República é derrubada por um golpe militar, a 28 de Maio de 1926.

Salazar que, a partir de 5 de Julho de 1932, se tornou chefe do governo, “aparecia como o verdadeiro herdeiro dos ideais contra-revolucionários clássicos, e iria construir um Estado que negava no essencial a tradição do liberalismo (...).” (Cardona, 1997: 47)

Com o início do regime do *Estado Novo* (1933-1974), “entre as duas guerras mundiais, (...) e uma crise económica generalizada, propulsora de uma ainda maior degradação das condições de vida das famílias das classes populares, houve uma significativa alteração das políticas e dos sentires sociais, assistenciais e educativos.” (Vasconcelos, 2005: 27)

Relativamente à ideologia colonial, Rosas *et al* (1996) referem que, de acordo com o 2º Acto Colonial, publicado em 1930, a Nação Portuguesa assumiu a função histórica de possuir e colonizar os domínios ultramarinos e de civilizar os indígenas, (que teriam sempre uma função produtiva, de trabalho braçal e subordinada).

De acordo com Cardona (1997), o *Estado Novo* baseou-se no pensamento católico, definindo como grandes princípios ideológicos a unidade, a ordem e o nacionalismo, introduzindo-os a partir da trilogia *Deus, Pátria e Família* que deveria ser ensinada às crianças na escola e na Igreja. Este *Estado* recusa a associação de educação a instrução, “de educação a democracia, a livre-pensamento, a liberdade, a dúvidas, a discussão e a inovação pedagógica.” (Pardal *et al*, 2003: 67)

Com o *Estado Novo*, a acção formativa foi atribuída, essencialmente, à família e, em especial, às mães. Ao Estado cabe “«estimular a acção educativa da família e auxiliar as instituições particulares que promovam a assistência educativa pré-escolar e bem assim estabelecer a fiscalização destas».” (Gomes: 1986: 95)

Justificando a medida com os elevados custos da educação infantil e com a baixa cobertura verificada (atingia menos de 1% das crianças em idade de escolaridade infantil), com o Decreto-Lei nº28081, de 9 de Outubro de 1937 (Carneiro Pacheco), a educação de infância deixou de ser um serviço oficial do ME, passando a ter, novamente, uma função assistencial, embora, simultaneamente, fosse reconhecido o papel da iniciativa particular, nomeadamente, dos Jardins-Escola João de Deus.

No período entre 1926 e 1974 foram criados 19 Jardins-Escola João de Deus e em 1946 a Associação destes Jardins-Escola “reforçava o seu empenho na promoção e formação de educadores, em cursos de aplicação da Cartilha Maternal.” (Magalhães, 1997: 137)

Entre 1936 e 1970 foram criadas, também, 25 “Casas da Criança que tinham como principal objectivo responder às carências sociais manifestadas pelas crianças e famílias.” (Serra, 1998: 18)

Os anos 50 e 60 ficaram “marcados por um grande optimismo quanto ao contributo da educação para o desenvolvimento económico (...).” (Teodoro, 1994: 40)

A década de 50 é, de facto, marcada por uma viragem nas políticas de educação do *Estado Novo*. Começa a desenhar-se uma concepção de escola como factor de

desenvolvimento económico, relegando para segundo plano a anterior concepção de escola como aparelho de doutrinação ideológica e de controlo social.

O aumento da procura de jardins-de-infância implicou a criação de um número significativo de instituições particulares na década de 50, sendo sentida a necessidade de criar mais escolas de formação de educadores, começando a funcionar, apoiados pelo Estado, o Instituto de Educação Infantil (extinto após 1974) e a Escola de Educadores de Infância, em Lisboa. Estas escolas caracterizavam-se por uma opção educativa “centrada na resposta às características específicas da criança, de uma forma muito diferenciada do modelo escolar.” (Cardona, 1997: 55)

Segundo Magalhães (1997: 138), em 1952 existiam 101 escolas infantis, sendo 65 anexas a escolas primárias.

No final dos anos 50, Portugal integrou o *Projecto Regional do Mediterrâneo*, organizado pela OCDE, que marcou o início de um processo de mudança ao nível da educação, “permitindo a participação regular de um vasto conjunto de técnicos e de quadros político-administrativos nacionais nas actividades da OCDE, e recebendo a consultoria técnica de peritos internacionais na generalidade dos novos projectos lançados.” (Teodoro, 2001a: 135)

A Comunidade Internacional, através da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da Comunidade Económica Europeia (CEE) e de fundações como a Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), pressionavam Portugal para alterar a sua orientação relativamente à educação, defendendo que a acção educativa junto da infância devia ser objecto de uma concertação estatal.

Emerge, assim, uma onda de pressão por parte desta Comunidade que preconizava a igualdade de oportunidades no acesso à educação colocando em causa, igualmente, a manutenção das colónias e os paradigmas ideológicos que a sustentavam, baseados na hierarquia racial e na crença na superioridade da civilização ocidental.

O país colonizador começou a reorientar a política educativa no sentido de expandir e investir no ensino no ultramar, no entanto, de acordo com Correia (2005), esta mudança de perspectiva resultou, não só, da reacção à opinião pública internacional, mas também, da pressão dos movimentos de libertação, protagonizadas pelo Partido Africano para a

Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), devido à tomada de consciência da situação real vivida pelos autóctones das ilhas.

Na década de 60, a situação política e social continua a alterar-se em Portugal, a industrialização ganha maior visibilidade, provocando a migração para os meios urbanos. Verifica-se o aumento do emprego feminino, consequência do próprio desenvolvimento industrial e da guerra colonial, que provocou a ausência de muitos homens. “Verifica-se, também, ligado a evolução social, o aumento da longevidade e a diminuição de crianças em relação à globalidade da população” (Pisa, 2005: 28) o que despertou maior preocupação com a educação e com a sobrevivência das crianças.

Cardona (1997: 58) acrescenta que, também “a partir dos anos 60, começa-se a questionar cada vez mais o papel da escola como meio de selecção social (Bordieu e Passeron, 1964), sendo sobretudo as crianças dos meios socioeconómicos mais desfavorecidos as principais vítimas do insucesso escolar.” A função “compensatória” passa a ser atribuída à educação de infância, tal como já vinha acontecendo noutros países, para justificar a criação de uma rede oficial de jardins-de-infância.

Nesta época, Maria Amália Borges (1919-1971) divulgou as ideias do *Movimento da Escola Moderna*, que tornava a escola “menos repressiva e mais centrada nas vivências da criança e na sua participação activa”. (Pisa, 2005: 29)

Continuou a registar-se um aumento da procura da guarda das crianças, persistindo a expansão de uma rede de instituições de natureza privada e assistencial de apoio à infância que originou o aparecimento de mais escolas particulares vocacionadas para a formação de educadores, podendo ser destacadas a Escola de Nossa Senhora da Anunciação, em Coimbra (fechada em 1975); a Escola Paula Frassinetti, no Porto (fechada após Abril de 1974) e a Escola Paulo VI, em Lisboa.

Neste período, em Cabo Verde, tendo por base os dados referidos por Leandro *et al* (1998: Anexos), o aumento da procura ao nível da EPE encontrou resposta nas iniciativas das instituições religiosas e humanitárias privadas, como é descrito por testemunhos que confirmam a existência de tais iniciativas: na ilha de S. Nicolau, dirigida por freiras da Congregação de Escravas da Eucarística; na escola particular adventista *Francisco Cordas*, em 1960, que albergava crianças dos 2 aos 12 anos; na *Casa da Criança*, criada em 1962, em S. Vicente, que albergava 50 crianças, dos 0 aos 6 anos, distribuídas por 2 grupos, sob os cuidados de 2 monitoras e que seria considerado o primeiro jardim-de-infância de Cabo

Verde, afirmando nos seus estatutos que “se destinava a recolher, alimentar e educar gratuitamente, em regime de Semi-internato, crianças de ambos os sexos, menores de sete anos, que fossem órfãos ou cujas mães não pudessem permanecer em casa todo o dia”; de iniciativa privada regista-se o *Cortiço*, em S. Vicente, fundado no início da década de 60, destinado a crianças dos meios socioeconómicos mais favorecidos; a Cruz Vermelha, que, a partir de 1963, desenvolveu actividades na cidade da Praia, atendendo crianças de provenientes tanto de meios mais favorecidos como desfavorecidos e existiam, ainda, actividades na Igreja Baptista, em S. Vicente, por volta de 1964/65.

A par das iniciativas oficiais atrás descritas, podemos referir iniciativas não oficializadas, chamadas *Escolinhas*, que tinham por objectivo preparar as crianças para o ingresso na escola primária e que foram implementadas nas décadas de 60 e 70, nas ilhas de S. Vicente e Santiago.

Em 1964, numa tentativa de garantir a continuação da cultura portuguesa, é publicada a Portaria nº20380, de 19 de Fevereiro, que determina, para as colónias, a criação de classes preparatórias, com o objectivo de preparar as crianças para a escola e ensinar a língua portuguesa.

Em 1968, ficou decidido “introduzir e generalizar o Ensino Pré-Primário, como parte integrante da escola primária, funcionando nos mesmos estabelecimentos e devendo os responsáveis por estas classes ser habilitados com a 4ª classe, passando a ser denominados monitores escolares.” (Leandro *et al*, 1998: 5)

A publicação do Diploma Legislativo nº1724/70, de 23 de Setembro, vem regulamentar o Ensino Primário Elementar, afirmando que este ensino “compreende 5 anos de escolaridade e é obrigatório e gratuito para as crianças dos 5 aos 12 anos de idade, completos ou a completar até 31 de Dezembro do ano em que se efectua a matrícula”, estipulando que “são dispensados da obrigatoriedade da matrícula os menores que residam a mais de cinco quilómetros de posto escolar ou escola oficial, oficializada ou particular gratuita.” (Tolentino, 2006: 240)

Relativamente à classe pré-primária, este Diploma determinava que esta “visa a aquisição da prática e do uso da língua nacional e actividades preparatórias de receptividade para o ensino escolarizado. O ensino será oral, basear-se-á em actividades lúdicas e sensoriais, e terá como principal finalidade despertar racionalmente na criança o

desenvolvimento da sua personalidade e integrá-la no ambiente mais directo e imediato do seu desenvolvimento.” (Leandro *et al*, 1998: Anexos)

A propósito da imposição da língua portuguesa na escola, Carvalho (2007: 249) afirma “teoricamente a matriz da escola portuguesa enformou o sistema escolar cabo-verdiano. (...) A língua portuguesa era ensinada (...), ignorando a língua materna (proibida na escola).”

Apesar da publicação do Diploma atrás mencionado, a igualdade de oportunidades estava longe de ser alcançada. A população era sobretudo rural e dispersa o que dificultava o acesso à escola, por outro lado as famílias deparavam-se com enormes dificuldades financeiras. Aliadas a estes factores estavam as secas prolongadas que provocavam uma pobreza generalizada, a elevada taxa de natalidade, principalmente nas famílias mais pobres e a irresponsabilidade parental, que caracterizou a sociedade cabo-verdiana durante muito tempo. “A estes constrangimentos juntavam-se as turmas compostas por alunos com diferentes idades e classes, a superlotação e o pouco tempo passado na escola.” (Tolentino, 2006: 240)

A aceleração do fenómeno da urbanização em Cabo Verde (motivada pela seca e pela procura de emprego no sector público) e a crescente valorização da educação como garante de mobilidade social, associada à existência de melhores condições sociais e institucionais, desencadeou um aumento exponencial da população escolar.

A oferta do ensino público foi ultrapassada pela procura, conduzindo a uma deterioração da qualidade de ensino, que passava pela falta de professores qualificados (recrutados entre elementos habilitados com a 4ª classe e com apenas dois meses de preparação nas áreas de pedagogia e prática escolar), de edifícios e equipamentos e materiais.

Em relação à EPE, designada por *Ensino Pré-Primário*, Correia (2005: 64) acrescenta que “com a marca do ensino do período colonial, este nível era ministrado em jardins infantis e núcleos rurais dependentes de instituições públicas não governamentais, (...) e do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais, que coordenava a vertente pedagógica.”

Tolentino (2006: 240, 241) refere que “a educação pré-primária, além de continuar com baixa qualidade, centrava-se nos centros urbanos, favorecendo a entrada atempada das crianças urbanas das categorias sociais mais favorecidas na escola primária e penalizando as que não podiam frequentar, porque nos termos do referido Regulamento, as que não

tivessem frequentado a pré-primária só podiam entrar no Ensino Primário Elementar com 7 anos completados no ano da matrícula.”

Em Portugal, no final da década de 60, acentua-se a crise de hegemonia do Estado. Salazar é substituído por Marcelo Caetano na chefia do governo. “A agitação social continua, os movimentos de contestação contra a guerra colonial são cada vez maiores. Mas a subida de Marcelo Caetano ao poder marcou o início de maior abertura do regime.” (Cardona, 1997: 65)

De acordo com Stoer (1986: 56, 57) “o controle repressivo e não consensual da sociedade civil, em conjunto com a expansão económica, resultou na re-orientação do sistema educativo para uma actividade menos preocupada com a dominação ideológica e mais preocupada com a dominação económica.”

Marcelo Caetano, em 1968, iniciou o chamado período de “liberalização” sendo um dos seus principais símbolos a “batalha da educação”, oficialmente anunciada no início de 1970.

Devido às mudanças políticas, sociais e económicas que se verificavam, com o Ministro Veiga Simão recomeça a falar-se da necessidade de reformar o sistema educativo e de criar uma rede pública de instituições para a educação de infância.

Segundo Cardona (1997: 65) no início desta década, “para além das cidades de Lisboa e Porto, no resto do país este ensino era quase inexistente.”

Na opinião de Stoer (1986: 29, 30) a Reforma de Veiga Simão poderá ser vista como estratégia oficial para sair da crise social e económica, que se tornou mais evidente nos primeiros anos da década de 70 e servir “para mostrar que a oposição, no campo da educação, ao regime salazarista/marcelista nos seus anos de declínio, era não só uma realidade (...) mas também um prenúncio do que viria a acontecer.” (ibid: 30)

De acordo com Vilarinho (2000) a ideologia desenvolvimentista da educação e da modernização, e o princípio da igualdade em educação defendida pelas organizações internacionais influenciaram a orientação da Reforma de Veiga Simão.

A obra que Veiga Simão realizou foi impulsionadora de uma reforma (1971) que “procurou romper com o carácter elitista e selectivo que caracterizava o ensino português” (Vilarinho, 2000: 101), concretizando-se com a Lei nº5/73, de 25 de Julho, que aprovou as bases do sistema educativo.

De entre as inovações apresentadas nesta Lei, de acordo com Carvalho (1986), destacamos: a consagração do princípio da democratização do ensino (capítulo I, base II, alínea a); a promoção da igualdade de oportunidades (capítulo I, base II, alínea b) e a inclusão da EPE no sistema educativo (capítulo II, secção 1ª, base IV, ponto 1).

Esta Lei determinou que a EPE se destinava a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, cabendo ao ME a definição de normas de funcionamento e organização pedagógica dos Jardins de Infância e às Escolas de Educadores de Infância a formação de educadores.

À Direcção Geral do Ensino Básico competia a “superintendência na organização e funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e formação do respectivo pessoal docente e a orientação pedagógica da educação pré-escolar particular, em colaboração com a Inspeção-Geral do Ensino Particular.” (Vasconcelos, 2005: 31)

Em 1973 são criadas, apenas duas escolas oficiais do Magistério Infantil (Coimbra e Viana do Castelo), o que demonstra que, apesar da intenção política, não se criaram condições reais para a expansão e democratização da EPE.

Durante toda a década de 60 e nos primeiros anos da década de setenta, foi constante o aumento do número de crianças matriculadas em estabelecimentos de EPE, dependentes do ME, (exceptuando o ano lectivo 1973-74) bem como do número de estabelecimentos, como se pode observar no quadro I:

QUADRO I - Número de crianças matriculadas e estabelecimentos de EPE, dependentes do ME (exceptuando o ano lectivo 1973-74)		
Anos Lectivos	Alunos	Escolas Infantis
1960-61	6528	159
1961-62	7030	155
1962-63	8039	209
1963-64	9411	226
1964-65	10350	232
1965-66	11271	240
1966-67	12417	249
1967-68	13548	264
1968-69	14536	274
1969-70	15153	289
1970-71	17135	317
1971-72	18687	346
1972-73	18964	340
1973-74	41080	706

Adaptado de Gomes, 1986:115

O aumento para mais do dobro, no ano lectivo 1973-74, deve-se ao facto de, pela primeira vez, as Estatísticas da Educação contabilizarem os estabelecimentos dependentes de outros organismos. Contudo, Cardona (1997: 71) alerta para a “imprecisão das estatísticas oficiais, em parte possivelmente devido à falta de comunicação entre os serviços responsáveis.”

As estatísticas do ME de Cabo Verde “dão-nos conta que o ensino pré-primário dava cobertura a todos os concelhos do país e era ministrado, no ano escolar de 1973/74, por 679 monitores assalariados, habilitados com a 4ª classe, do então Ensino Primário e mais seis meses de preparação pedagógica.” (Leandro *et al*, 1998: Anexos)

O quadro II mostra a evolução do atendimento pré-primário, do ano lectivo de 1968-69 a 1974-75:

QUADRO II – Atendimento do ensino pré-primário do ano lectivo 1968-69 a 1974-75	
Anos	Número de alunos
1968-69	6606
1969-70	17195
1970-71	17580
1971-72	20642
1972-73	17696
1973-74	14996
1974-75	16574

Adaptado de Leandro *et al*, 1998: Anexos

Relativamente às inovações pedagógicas, o isolamento geográfico e cultural e a submissão política de Cabo Verde constituíam entraves à sua difusão. No entanto, a elite crioula conseguia ultrapassar o isolamento físico e político e ter acesso às ideias novas. Através da imprensa, os métodos de Froebel e Pestalozzi eram divulgados. A *Cartilha Maternal* de João de Deus e a *Escola Nova* de António Sérgio também eram conhecidos.

SEGUNDA PARTE – A Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde a Partir da Década de Setenta

Capítulo II - A Revolução de Abril em Portugal e a Independência de Cabo Verde como Marcos no Desenvolvimento da Política Educativa ao Nível da Educação Pré-Escolar

Após a Revolução de Abril de 1974, Portugal viveu um período de instabilidade social, económica e política. Contudo, esta Revolução marcou o fim do regime ditatorial e colonial, permitindo a mobilização da sociedade, fazendo recrudescer os problemas vividos socialmente.

De acordo com Vasconcelos (2005: 32, 33) «as movimentações populares contribuíram para que a crise de hegemonia do Estado não fosse a favor da burguesia industrial financeira, o que levou a uma nova crise, a chamada “crise revolucionária”. De facto, a burguesia industrial financeira, que inicialmente apoia o golpe de Estado, com o afastamento do General Spínola, a agudização das lutas sociais e as nacionalizações, vê cair por terra a possibilidade de resolver a crise a seu favor. No quadro dos direitos sociais inscreve-se o direito à educação, reclamado desde o início da revolução pelos diferentes actores sociais.»

Na opinião de Teodoro (2001b: 420, 421) a Revolução de 1974 permitiu “uma nova centralidade para os problemas educativos, remobilizando as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização, amplificado no início dos anos setenta pelo discurso meritocrático de Veiga Simão, e abrindo novas frentes nos planos de participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e dos conteúdos de ensino. A educação (...) tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática.”

A reforma de 1973 “situou-se num contexto económico-social pouco favorável aos objectivos, aparentemente prosseguidos de democratização e de modernização do sistema” (Unesco, 1975: 30), pelo que, como consequência da Revolução, a Lei nº5/ 73, de 25 de Julho, não foi posta em prática.

No entanto, durante o período revolucionário, os princípios defendidos por Veiga Simão “são alargados, passando a educação a ser considerada a principal via para se alcançar o socialismo. A escola passa a ter um grande peso ideológico, tal como durante o período do Estado Novo, só que desta vez o controlo é feito pela população, passando o

Estado a ter que se submeter à sociedade civil. Desde a infância, através da educação, deve libertar-se o país da ideologia tradicional do anterior regime político.” (Cardona, 1997: 72)

Stoer (1986: 62) acrescenta que a sociedade civil começou a dominar e a moldar o Estado e “ainda de forma embrionária, pretendeu-se a auto-gestão e a expansão da sociedade civil em detrimento do Estado.”

A progressiva mobilização e participação da sociedade conduziram à tomada de consciência dos direitos de cidadania e, especificamente, dos direitos das mulheres e do seu papel desempenhado na sociedade, despoletando o reconhecimento das necessidades no âmbito dos cuidados para a infância.

Como resultado de um processo de participação democrática, verificou-se a organização de movimentos populares, que visavam encontrar resposta para as necessidades sociais, nomeadamente, as relativas às questões da guarda das crianças, cujas mães trabalhavam.

Neste contexto, a educação de infância começa a expandir-se através de contextos informais criados, muitas vezes, sem recursos humanos, físicos e materiais adequados. Um pouco por todo o país e sob várias modalidades, embora com maior incidência nas zonas urbanas e industriais, são criados jardins-de-infância, subsidiados por diversas entidades, nomeadamente, o Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC), o Ministério dos Assuntos Sociais (MAS), os Governos Cívicos, as Câmaras Municipais, a Obra das Mães, a Fundação Calouste Gulbenkian, a Cáritas e algumas empresas. A iniciativa privada continuou, igualmente, a dar o seu contributo, como é o caso da Associação dos Jardins-Escola João de Deus.

Subjacente à diversidade da rede de jardins-de-infância é verificada uma diversidade conceptual. Enquanto o MAS assume objectivos de protecção e guarda das crianças, o ME defende objectivos educacionais.

Perante esta constatação os governantes foram levados a defender uma política coerente e global de expansão da EPE “que promovesse os princípios de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades, de acordo com a política global de desenvolvimento do país e do sistema educativo.” (Vasconcelos, 2005: 35)

Com o Ministro Magalhães Godinho, «no segundo governo, é determinada “a ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo

obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implementação do princípio de igualdade de oportunidades.”» (Vasconcelos, 2005: 33)

Paralelamente, depois de 1974, assiste-se ao encerramento de algumas escolas privadas de formação de educadores de infância, sem, contudo, ser criada nenhuma escola oficial, ou particular, em sua substituição. Apenas continuaram a existir os cursos da Escola João de Deus e da Escola de Educadores de Infância de Lisboa (M^a Ulrich).

De acordo com Cardona (1997) tornava-se urgente criar uma rede pública de jardins-de-infância, dependentes do ME e pensar na criação de escolas públicas para a formação de educadores de infância.

Citando Vasconcelos (2005: 33) “ durante os governos provisórios, a educação pré-escolar é preocupação, mas não acção” ao que Cardona (1997: 78) acrescenta “a preocupação com a infância foi muitas vezes utilizada com fins eleitorais, sendo as lutas partidárias sentidas mesmo ao nível dos serviços centrais dos ministérios.”

Em Cabo Verde, “o impasse social e político existente (...) rompeu-se com a Revolução de Abril de 1974 em Portugal que derrubou o regime de Salazar/Caetano, já imensamente desgastado pelas guerras coloniais em África.” (Humberto Cardoso, 2008: s/p)

A maioria dos movimentos nacionalistas africanos nasceram na metrópole “(...) mais especificamente em Lisboa, pois na capital portuguesa existia um número considerável de estudantes vindos das colónias para prosseguirem os estudos universitários, e é neste ambiente que (...) começa a surgir um sentimento de repúdio ao sistema colonial (...).” (Évora, 2001: 36)

Moniz (2007) refere que, em 1974, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC – fundado por Amílcar Cabral, em 1956) começou a ganhar popularidade e a implantar-se de forma efectiva no país, enquanto as outras forças políticas, devido à sua incipiente estruturação, à inconsistência e inexequibilidade dos seus projectos, e à vinculação do PAIGC à esquerda portuguesa em luta contra o fascismo, se viram forçadas a seguir o percurso do ostracismo no cenário político cabo-verdiano.

De acordo com Évora (2001) a luta a favor da independência de Cabo Verde assumiu um carácter *binacional*, uma vez que, ocorreu no território guineense para onde muitos cabo-verdianos partiam para lutar contra o regime português.

Cabo Verde obtém a independência, a 5 de Julho de 1975, passando de Província Ultramarina a país independente, designado por República de Cabo Verde, o que, segundo Moniz (ibid, Capítulo II: 106, 107) “gerou grande expectativa nos cabo-verdianos, tanto pelas promessas de ruptura total com o passado colonial, como por acreditarem que o acesso à independência poderia traduzir-se na afirmação de direitos fundamentais do homem, com possibilidades de viverem em ambientes de liberdades, em diversas dimensões.” No entanto, o PAIGC “opôs-se com firmeza, desde os primórdios da independência, à criação e às ações de outras forças políticas”, o que levou o povo cabo-verdiano a experimentar, após a independência, “novas formas de dominação e subjugação, depois de cinco séculos do jugo colonial português.” (Moniz, 2007, Capítulo II: 113)

Moniz afirma que a partir da eleição da Assembleia e da aprovação da nova Constituição, foi desencadeado um processo de centralização política e económica, baseada na aliança Partido/Estado, e na edificação de um regime autoritário. (ibid: 115)

Évora (2001: 28) acrescenta que no período pós-independência “as estruturas centralizadas e autoritárias do estado colonial (...) se perpetuaram com o sistema monopartidário.”

Após a independência nacional, “o objectivo do governo era fazer com que a nação, alienada da sua realidade política, histórica e cultural ao longo de séculos, se reencontrasse consigo mesma. (...) Assistiu-se a um grande esforço por parte das novas autoridades para redefinir as funções e a estrutura do sistema educativo. A tarefa mostrou-se muito difícil, como certamente em qualquer país recém-libertado do jugo colonial, com problemas financeiros graves e uma estrutura produtiva frágil.” (Tolentino, 2006: 229)

Moniz (2007) refere que, neste período, o êxodo rural intensificou-se devido, principalmente, à seca prolongada e ao alargamento do sector público, que se tornou no principal empregador. Com a intensificação do fluxo populacional para os centros urbanos e com a exigência de uma qualificação mínima para ingressar no sector público, a educação ganhou maior importância, surgindo como alternativa para grande parte da população dos centros urbanos e da que para lá se deslocava. A escola tornou-se num investimento estratégico, seguro e garante de estabilidade.

A educação passou a ser considerada “uma actividade mediadora no seio da prática social global e um dos pilares da socialização e do desenvolvimento de uma identidade nacional. Com essa perspectiva, foram sendo tomadas várias medidas e desencadeadas

acções que tinham como objectivo a democratização do ensino e o fortalecimento da identidade nacional.” (Pinto, 2002: 20)

De facto, no período pós-independência, a educação passou a defender novas causas e a ser entendida como direito humano e instrumento de transformação social, devendo favorecer a promoção do indivíduo, a coesão e o desenvolvimento do país.” (Tolentino, 2006: 235)

Desta forma, Cabo Verde “vai aderir rapidamente aos movimentos mundiais e coloca a educação sempre como sector de atenção, que só não é prioritária por ter que atender ao direito primeiro de sobrevivência da sua população, canalizando para a saúde uma componente importante dos seus recursos financeiros, humanos e técnicos.” (Pinto, 2002: 20)

O Governo de Transição cria, em Janeiro de 1975, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) podendo, este momento, ser considerado como o início da reforma do sistema educativo.

O ensino passou para a tutela do MEC e do Ministério da Saúde e Assuntos Sociais (MSAS), “sendo organizado, até meados dos anos 80, nos mesmos moldes gerais prevalecentes à época da independência do país. A partir de então, reformulações paulatinas foram introduzidas, visando conferir maior organicidade.” (Moniz, 2007, Capítulo II: 178)

A EPE não obrigatória, “de alcance urbano-rural, mas de pouca expressão em termos quantitativos” (ibid), devido à ausência de recursos materiais e humanos, como consequência de dificuldades financeiras que inibiam o seu normal funcionamento e com “a justificação de ser necessário e prioritário canalizar energias para a alfabetização de adultos” (Pinto, 2002: 40), o Governo de Transição abole o 1º ano do ensino básico (Boletim Oficial nº19, de 10 de Maio, de 1975), designado por pré-primário, sem criar alternativas, apesar de ser considerado fundamental para o desenvolvimento da criança.

«Da extinção do ensino pré-primário, diz a seguinte nota do ME: “O ensino pré-primário foi criado em 1968, dentro do esquema de actuação demagógica do governo colonial, sem quadros devidamente preparados, sem equipamentos, nem material didáctico adequado. O fundamento deste grau de ensino estava condenado ao fracasso. Foi assim que consciente desta situação, o Governo procedeu em 1975 à sua suspensão.”» (Leandro *et al*, 1998: Anexos)

A EPE “passa a figurar sem o carácter oficial e generalizado que a caracterizou desde a sua institucionalização, em 1968.” (Correia, 2005: 64)

No período de 1975 a 1980, “comparando com o período colonial, nota-se a ausência do pré-escolar.” (Afonso: 2002, 127)

Em 1975, em Portugal, o relatório elaborado pela Unesco (1975), apresentou propostas para a generalização da EPE, pelo menos para as crianças dos 4/5 anos. Considerando que para as 320 mil a 350 mil crianças residentes no país, seria necessário proceder à criação de 12 000 grupos de EPE, para existir um número suficiente de educadores de infância, tendo em conta as poucas escolas de formação existentes, seriam necessários 40 anos.

Cardona (1997:76) refere que em 1975 existiam, “no mínimo, 1133 instituições de educação de infância (...)”, estando dependentes de diferentes serviços do ME e do MAS.

Apesar do aumento registado, a cobertura da rede institucional continuava a ser reduzida, verificando-se a sua heterogeneidade.

Entretanto, a Constituição da República Portuguesa, promulgada a 2 de Abril de 1976, no seu artigo 74º, ponto 2, alínea b), incumbe o Estado de “criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar.”

Pisa (2005: 32) afirma que, “de acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolucionário, estender o acesso à educação pré-escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socioeconómicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças.”

Segundo Stoer (1986: 63) a ênfase atribuída à educação, nomeadamente, “à criação do ensino infantil à escala nacional, não se expressava em termos de modernização do sistema de ensino português; tratava-se, antes de mais, de libertar Portugal de um sistema de ensino elitista e classista.”

Toda esta situação acaba por pressionar o Governo, reforçando a ideia da necessidade da criação de uma rede pública de jardins-de-infância, dependentes do ME, bem como, de cursos de formação para educadores de infância.

Entre 1977 e 1997, a tendência para valorizar a função educativa da educação de infância que, segundo Vasconcelos (2005), é “embrionária na Monarquia Constitucional e desenvolvida na 1ª República”, sai reforçada, sobretudo nas instituições sob tutela do ME.

De acordo com a mesma autora, o papel regulador do Estado predomina, ao mesmo tempo que o seu papel mobilizador começa a aumentar, quando mobiliza iniciativas de outras entidades para a criação de jardins-de-infância, demonstrando uma tendência de abandono da sua intervenção directa na criação de estruturas de EPE. A rede institucional continuava a ser insuficiente.

A concretização de acções oficiais só começa a surgir a partir da elaboração da Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro (tendo sido a Lei nº5/73 revogada) que decretou a criação do sistema público de EPE, bem como os seus objectivos principais: favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar. (artigo 1º)

“A função compensatória das desigualdades culturais e sociais que afectam o sucesso escolar ganhou com esta Lei alguma visibilidade política.” (Vilarinho, 2000: 138)

Foram declarados os ideais da democratização do ensino, o princípio da igualdade em educação e o direito das crianças usufruírem de uma educação gratuita e laica, reforçando, ainda, a necessidade de os jardins-de-infância funcionarem em articulação com as famílias, (necessidade que ainda hoje se mantém), definindo que a criação dos mesmos deveria ser feita, em primeiro lugar, em zonas carenciadas económica e socialmente.

Emerge uma nova organização educativa, à semelhança do que aconteceu na 1ª República – o jardim-de-infância – com horários e períodos de funcionamento idênticos aos das escolas primárias.

A designação de *Educação Pré-Escolar* adoptada afastou-se quer do *Ensino Infantil* (1ª República), quer da *Educação Infantil* (Estado Novo) o que, segundo Vilarinho (2000), parece ilustrar diferentes concepções e funções dominantes deste nível de educação: no primeiro caso a aproximação à escolarização e no segundo, orientada para a assistência e prestação de serviços de guarda. A nova expressão, que quer dizer que “precede a escola”, reforçando o recorte de idades na pequena infância, apenas abrange as crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escola, fase que pode ser considerada objecto de cuidados psicológicos e educacionais.

Desviando-se da orientação socioeducativa, os novos jardins-de-infância da rede pública não foram ao encontro das “necessidades” sociais de guarda das crianças, privilegiando as suas necessidades educativas.

A Lei nº6/77, de 1 de Fevereiro, criou (novamente) as Escolas Normais de Educadores de Infância, “revogando, para isso, algumas Bases da Lei nº5/73, a qual já havia criado tanto a educação pré-escolar oficial como as escolas oficiais de educadoras de infância.” (Gomes, 1986: 125)

Com a publicação do Decreto-Lei nº386/78, de 6 de Dezembro, são especificadas as condições a considerar na implementação da rede institucional, ficando determinado, no seu artigo 1º que “os jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar são criados por portaria conjunta dos Ministros da Educação e Cultura e dos Assuntos Sociais” e com o Decreto-Lei nº786/78, de 30 de Dezembro, foram oficializadas as primeiras instituições da rede pública.

Na tentativa de facultar o acesso à EPE a todas as crianças, estes jardins-de-infância foram instalados em localidades mais pequenas e na sua maioria tinham, apenas, um grupo de crianças.

Através do Decreto-Lei nº542/79, de 31 de Dezembro, foram promulgados os *Estatutos dos Jardins de Infância* que definiram, a EPE como o “início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado.” (artigo 1º)

Este Decreto-Lei determinou que os jardins-de-infância públicos se destinavam a crianças dos 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória, enumerando os objectivos da EPE, tais como: contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança, favorecer as capacidades de expressão, comunicação e criação, despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade, inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde, despistar inadaptações ou deficiências, fomentar gradualmente actividades de grupo e assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo. (Capítulo I, artigo 2º) De acordo com Cardona (1997: 87) “os objectivos definidos (...) centram-se essencialmente no desenvolvimento socioafectivo.”

Com a publicação deste Decreto é definido, ainda, que a “implementação da rede dos jardins-de-infância do sistema público de educação pré-escolar será devidamente articulada com as redes correspondentes dos sistemas particular e cooperativo, mediante uma adequada repartição das respectivas zonas de actuação.” (artigo 5º)

Para Vasconcelos (2005: 36, 37) “a repartição das zonas de intervenção da iniciativa pública e privada serviu os interesses expansionistas das entidades privadas e os

interesses orçamentais do Estado, retraiu a iniciativa estatal e amorteceu a pressão social, mas fragilizou o direito das crianças a uma educação pré-escolar pública e gratuita, pondo em causa o princípio da igualdade de oportunidades educativas.”

Nesta altura, de acordo com Vasconcelos (2003), a cobertura total da rede de educação de infância, abrangia 10% da população infantil.

Também em 1979, foi publicado o Decreto-Lei nº519-R2/79, de 29 de Dezembro, que se refere aos estatutos das escolas públicas destinadas à formação dos educadores de infância, denominando-as *Escolas Normais de Educadores de Infância* (ENEI's), tendo sido designadas as escolas de Coimbra, Viana do Castelo, Viseu e Guarda. “A definição dos estatutos das ENEI é considerada fundamental, não só devido à necessidade urgente de regulamentar a formação dos educadores de infância, como também para possibilitar uma experiência preparatória para o futuro início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação.” (Cardona, 1997: 91)

Desde a década de sessenta que se vinha a desenvolver uma outra rede paralela à rede pública, principalmente por iniciativa das IPSS's que passaram a ser regidas por estatutos próprios (Decreto-Lei nº519-G2/79, de 29 de Dezembro) e que impulsionou o desenvolvimento da educação de infância em Portugal. Estes jardins-de-infância «na esteira da tradição dos “asilos para a infância desvalida”, criados por particulares ou associações beneméritas fundamentalmente por razões de ordem sócio-económica, assumem uma função supletiva da família durante os períodos de trabalho dos pais, bem como uma função compensatória de desequilíbrios sociais.» (Homem, 2002: 32)

No entanto, Vilarinho (2000: 144, 145) afirma que “o que marca significativamente este sub-período é a criação e expansão do sistema de educação pré-escolar, pública e gratuita, do Ministério da Educação. (...) Em suma, o Estado assume o papel de Promotor, com vista a garantir a promoção da igualdade de acesso aos bens educativos, e simultaneamente lança estrategicamente as bases para a regulação deste nível de educação.”

O quadro III mostra a distribuição por distrito dos jardins-de-infância oficiais criados entre 1978 e 1986, revelando a expansão e, ao mesmo tempo, as assimetrias regionais na cobertura da EPE pública:

QUADRO III			
Distribuição por distrito dos jardins-de-infância oficiais criados entre 1978 e 1986			
Distrito	1978-79	1981-82	1986-87
Aveiro	18	223	354
Beja	4	97	112
Braga	14	100	271
Bragança	3	86	144
Castelo Branco	5	52	84
Coimbra	9	66	136
Évora	4	38	69
Faro	2	24	64
Guarda	12	149	210
Leiria	1	50	135
Lisboa	3	59	137
Portalegre	7	34	67
Porto	4	126	224
Santarém	13	137	264
Setúbal	6	30	61
Viana do Castelo	12	42	80
Vila Real	6	47	103
Viseu	19	188	355
Total	142	1548	2850

Fonte: Estatística da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, in Vilarinho, 2000:145

Estas assimetrias regionais na distribuição da rede estiveram ligadas ao movimento de migração do interior para o litoral do país. Verificou-se um movimento de populações jovens, com filhos, para o litoral do país, enquanto as populações mais velhas permaneceram no seu local de origem. Como consequência deste fenómeno, “as crianças em idade de frequentar educação pré-escolar rareiam nas zonas interiores e rurais, enquanto junto às cidades é difícil o sistema educativo dar resposta a todas as crianças.” (ME, 2000: 23)

Em Cabo Verde, também o êxodo rural, aliado a uma diversidade de problemas, impediu que a luta contra a precária situação social, herdada do período colonial, fosse vencida durante os anos 80.

Moniz (2007, Capítulo II: 200) afirma que “nos vários campos de intervenção do Partido/Estado foram sentidos os efeitos dessa migração e desordenada urbanização. Na educação, por sua vez (com baixos níveis de eficiência, resultado da má qualidade do ensino e do desperdício dos efetivos escolares), propostas desenvolvimentistas centradas em padrões ocidentais, que não consideravam as realidades socio-culturais de Cabo Verde,

contribuíram para a perpetuação dos desequilíbrios sociais, um pouco à semelhança dos que outrora foram vivenciados no Arquipélago.”

Acrescenta, ainda, que “a estrutura da educação estava condicionada por imperativos de ordem económica (falta de recursos) e política (forças de perpetuação de prestígios *versus* forças de democratização), das quais resultaram tensões.” (Moniz, 2007, Capítulo II: 201)

No período de 1975 a 1985, o Estado foi dando resposta a algumas expectativas mas, rapidamente, se iniciou um processo de exigência de numa qualidade que se contrapusesse à quantidade que se ia alcançando. À medida que se alargavam as oportunidades de acesso à escola, tornava-se visível a deterioração do sistema educativo, pouco eficaz, com elevados índices de abandono e de insucesso. “Esta situação é rapidamente interiorizada pela governação do país que, em 1986, conclui os Estudos de Pré-Investimento para a Reforma do Sistema Educativo. Esses Estudos iriam permitir a celebração de Acordos de Crédito com o Banco Mundial (BM) e com o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e dariam origem, respectivamente, ao Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) e ao Projecto de Extensão e Reestruturação do Sistema Educativo (PRESE), instrumentos fundamentais na concretização do Processo de Reforma.” (Pinto, 2002: 20)

Em 1976, o I Governo da 1ª República de Cabo Verde, cria os primeiros jardins-de-infância nas zonas urbanas sob a tutela do Instituto Cabo-Verdiano de Solidariedade (ICS), organização não governamental nacional. Inicialmente este Instituto tinha objectivos sociais embora, mais tarde, tenham surgido objectivos educativos, sobretudo com a formação de quadros para a EPE.

A EPE conhece um novo incremento com a implementação de jardins-de-infância nas zonas rurais, a partir do envolvimento de outros organismos governamentais, não governamentais e privados e com a formação dos recursos humanos e o seu enquadramento na função pública.

Para além do ICS surge, em 1978, a Cáritas de Cabo Verde; em 1981, a Organização das Mulheres de Cabo Verde (OMCV), responsável pela criação dos chamados “jardins rurais”, de carácter eminentemente social que visavam cuidar da saúde e da alimentação da criança, bem como tomar conta dela, na ausência dos pais, começando, recentemente, a desenvolver actividades de carácter educativo; em 1989, o Instituto Cabo-

verdiano de Menores (ICM), torna-se responsável pela criação dos Centros de Protecção Social, com o objectivo de proteger as crianças mais desprotegidas, tratando-se de um tipo de *guarda orientada* por orientadoras formadas que abordavam temas como a saúde, alimentação, natureza, trabalho e coordenação motora (actividades que envolvem a comunidade) e, em 1991, surge a *Aldeia Infantil Padre Usera* que tutelava um jardim-de-infância.

Leandro *et al* (1998: 5) referem que, de acordo com um *Documento Sobre a Organização da Educação Infantil em Cabo Verde*, apresentado em 1980, pelo (já extinto) ICS, nesse ano esse Instituto “tinha em funcionamento 9 jardins-de-infância: 4 em edifícios construídos para o efeito (Jardim Gulbenkian - Santiago, Jardim Amílcar Cabral e Jardim de Infância M. Sossego - S. Vicente), 3 em imóveis que já existiam e foram adaptados (Jardim III Congresso - Sal, Jardim Daniel Monteiro - S. Nicolau e Jardim de S. Filipe - Fogo); 2 integrados em instituições sociais do ICS (na Granja e S. Jorge da Praia, o primeiro dispondo de uma única sala de actividades e o segundo funcionando ao ar livre). É ainda referida a existência de outros 3 Jardins-de-Infância não pertencentes ao ICS, sendo 2 da Cruz Vermelha (Tarrafal e Praia) e 1 do Movimento de Solidariedade e Acção Social (MSAS), no Mindelo.”

Este Documento refere, ainda, que dada a crescente importância atribuída à EPE, antes da criação dos jardins-de-infância, o ICS organizou um curso de um ano para a formação de monitoras que lá iriam trabalhar.

Em 1981, abandonando o projecto de unificação da Guiné e Cabo Verde, foi proclamado o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV) como sucessor do PAIGC, o único partido político de Cabo Verde. A este respeito Évora (2001: 38) acrescenta que “é a própria falta de homogeneização ideológica (...) que veio pôr fim ao projecto de unidade Guiné - Cabo Verde.”

Em 1987 é aprovada a primeira Lei Orgânica do Ministério de Educação, com o Decreto-Lei nº 116/87, de 6 de Novembro, “que poderá ser entendida como a adequação do nível central de gestão do processo educativo aos desafios da Reforma do Sistema Educativo.” (Pinto, 2002: 45)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos que se realizou em Jomtien (Tailândia), em 1990, desenhou uma visão de educação, que colocou o acento tónico, de entre outros aspectos, nos cuidados à primeira infância. Na perspectiva de reorganizar o

processo educativo mundial, esta Conferência fixou como um dos seus objectivos a inclusão da pequena infância nos sistemas educativos, particularmente a mais pobre.

De acordo com Pinto (2002: 21), a Associação dos Municípios de S. Antão, após a Conferência de Jomtien, organizou, por iniciativa do seu Presidente, em colaboração com o ME, uma *Mesa Redonda* com o apoio da UNESCO e da UNICEF sobre a “Pequena Infância” que reuniu instituições estatais, religiosas, Organizações Não Governamentais (ONG’s) e individualidades da sociedade civil, implicadas na Educação, sendo um dos compromissos estabelecidos, apoiar as iniciativas de desenvolvimento do sector da EPE (3 a 6 anos). “A Mesa Redonda teve o mérito de chamar a atenção para as vantagens de se adoptar uma metodologia que possa conduzir ao desenvolvimento integrado da criança.” (Plano Estratégico para a Educação, 2003: 16)

A concretização destes objectivos não foi fácil e as parcerias não se realizaram com facilidade. No entanto, Cabo Verde foi rentabilizando os recursos que a comunidade internacional colocou à sua disposição através de fundos perdidos e/ou empréstimos, tentando implementar uma reforma que respondesse aos objectivos da Educação Para Todos, delineados na Conferência de Jomtien.

De facto, essa reforma “só ganhou base de sustentação legal a partir de 1990, com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (...), na queda de um regime monopartidário e na edificação de um incipiente regime pluralista.” (Moniz, 2007, Capítulo II: 145)

Capítulo III – As Leis de Bases dos Sistemas Educativos e a Consolidação da Educação Pré-Escolar em Ambos os Países

“A década de 80 saldou-se em Portugal, por uma progressiva desreferencialização do campo e dos discursos educativos relativamente à problemática da contribuição da educação para a construção da democracia. Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de discursos mais ou menos congruentes onde (...) o binómio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binómio educação/democracia.” (Correia, 2000: 13)

Após doze anos da instauração do regime democrático e de um período em que se começava a investir na criação e alargamento de uma rede pública de EPE regista-se, em Portugal, uma involução neste processo.

Marcado pela publicação da LBSE (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) e pela implementação de uma Reforma Educativa, Vilarinho (2000: 145, 146) considerou este subperíodo de *retracção* do desenvolvimento da rede pública de EPE, apenas compreensível “se tivermos em conta o contexto de produção e desenvolvimento da política educativa portuguesa.”

Na perspectiva dos governos de Cavaco Silva, a educação “deveria assumir um papel fundamental na qualificação dos recursos humanos e na emergência de novas concepções de vida, comportamentos e atitudes dos portugueses face ao trabalho, ao desenvolvimento e à mudança. A expansão do sistema educativo, o aumento da escolaridade obrigatória para 9 anos (...) e a diversificação do ensino pós-básico (...) eram as grandes metas a atingir. À semelhança do que ocorreu nos países do Centro da Europa, nos anos 80, os investimentos na educação são assim fortemente condicionados às «*novas exigências*» do sistema económico e produtivo. Neste contexto fortemente influenciado por «*mandatos*» internacionais, a Educação Pré-Escolar está muito longe das preocupações dos políticos.” (Vilarinho, 2000: 151)

De acordo com Vasconcelos (2005) é materializada a concepção de EPE como sendo um processo complementar da família, com objectivos específicos e autónoma em relação à educação escolar. A sua frequência é facultativa, reconhecendo à família o papel essencial no progresso da EPE. Na opinião de Vilarinho (2000), a continuidade da

utilização da expressão *Pré-Escolar*, atendendo ao contexto da Lei parece remeter, apenas, para uma localização temporal deste nível educativo.

Apesar das recomendações do Relatório Final da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, a Reforma de Roberto Carneiro não operou mudanças significativas a este nível embora, num discurso de 1987, tenha defendido que a taxa de cobertura institucional da EPE deveria, num mínimo de tempo possível, passar de 30% para 70%. (Cardona, 1997)

Vasconcelos (2005: 37) afirma que a política de expansão da rede de EPE “não assentou num estudo demográfico, pelo que se criaram jardins-de-infância onde a população infantil era reduzida e a tendência decrescente inflacionava os custos económicos do seu funcionamento. (...) Vai-se esbatendo a obrigatoriedade do Estado de promover as iniciativas pré-escolares, concebendo-se a possibilidade de celebração de contratos entre o Estado e parceiros educativos.”

A prática discursiva, lentamente, vai alterando o papel do Estado como promotor, regulador e mobilizador. Neste período, devido ao carácter facultativo da EPE, não houve investimento na rede pública, tendo-se aguardado pela expansão das iniciativas privadas e de solidariedade social e verificando-se um descomprometimento do Estado em relação às prescrições da própria Lei. (Vasconcelos, 2005)

De facto, “esta reforma (...) descuroou quase por completo a educação pré-escolar tendo, na prática, cedido grande parte da responsabilidade pelo seu desenvolvimento à iniciativa privada”, (ME, 2000: 20), acrescentando Azevedo (2001: 59) que, “do Estado espera-se, assim, uma intervenção muito importante, mas subsidiária. A ele compete cooperar com as famílias, incentivar um conjunto de agentes sociais e culturais na promoção da educação pré-escolar e assegurar as articulações necessárias entre os vários promotores tendo em vista uma oferta adequada às necessidades.”

Segundo Vilarinho (2000: 151), neste período, “as poucas referências à Educação Pré-Escolar aparecem no discurso político sempre ligadas ao insucesso escolar evidenciando (...) as funções de preparação para o 1º ciclo e compensatória das desigualdades sociais e culturais.” No entanto, esta autora (ibid: 146) considera que a LBSE “é um marco legislativo importante porque consolida a inserção da educação pré-escolar no Sistema Educativo reforçando a sua função educativa.”

Outro aspecto inovador desta Lei foi o de deixar transparecer uma nova concepção de Escola – Escola como *Comunidade Educativa* (Formosinho, 1989).

Nascia o conceito de *Escola Básica Integrada*, que passaria a integrar a EPE.

Na LBSE são, também, valorizados princípios universais. Para além da democratização do ensino e do reconhecimento do direito à educação e à cultura, reforça o direito a uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar (artigo 2º, ponto 2), o direito à liberdade de aprender e ensinar (artigo 2º, ponto 3) e a laicização do ensino público (artigo 2º, ponto 3, alínea b).

Em relação à EPE, são estabelecidos objectivos (artigo 5º, ponto 1), enunciando a necessidade de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (alínea a), referindo que “a prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar” (ponto 2) e, ainda, incumbe o Estado de assegurar a existência de uma rede de EPE que pode ser constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais. (pontos 4 e 5)

No que concerne à formação dos educadores de infância, a LBSE determinou que a formação inicial seria realizada nas Escolas Superiores de Educação (ESE's) ou em universidades que dispusessem de unidades de formação próprias para esse efeito. (artigo 31º, ponto 1)

O ano de 1986 é marcado, igualmente, pelo início de funcionamento das ESE's, integradas no Ensino Superior Politécnico, que passaram a ser responsáveis pela formação dos educadores de infância. “O projecto destas escolas, cuja concretização foi em parte possível devido a um financiamento do Banco Mundial, obedeceu a um processo longo e complexo.” (Cardona, 1997: 96)

Como previa a LBSE e de acordo com a intenção do Estado em abandonar uma política centralizadora no que diz respeito à administração da educação, é publicado o Decreto-Lei nº3/87, de 3 de Janeiro, que redefine a organização do ME. Segundo Serra (1998: 26), “segundo o objectivo da descentralização dos serviços, começam a funcionar as Direcções Regionais de Educação, onde o Departamento de Educação Pré-Escolar passa a ter como função principal definir as orientações gerais deste nível educativo.”

Na primeira metade da década de 90, o discurso político dominante “centrou-se na contenção de despesas e no alijamento de responsabilidades por parte do Estado: primeiro para as famílias através do aumento dos custos do ensino (...); depois para as autarquias

através da transferência de competências não acompanhadas da totalidade dos meios financeiros necessários.” (Teodoro, 1997: 21)

Assiste-se, por parte das entidades governamentais, a uma desvalorização sucessiva da EPE e da profissão dos educadores, bem como à precariedade de emprego.

De acordo com Vilarinho (2000: 151), Portugal apresentava a taxa de cobertura da EPE mais baixa da União Europeia – 53%, referindo (ibid: 153, 154) que o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, realizado pela Comissão de Análise e Expansão da Rede (CAER), confirmava grandes assimetrias regionais na cobertura da rede, deficiências existentes na oferta e desarticulação entre todas as entidades que a promoviam. Esta Comissão considerou essencial: a coordenação das redes existentes; o desenvolvimento de novas modalidades (EPE itinerante, animação infantil e comunitária e escolas básicas integradas); a regularização dos jardins-de-infância sem autorização de funcionamento; a priorização dos incentivos à abertura de novas salas; a viabilização de iniciativas que aproximassem o período de funcionamento dos jardins-de-infância da rede pública do ME às necessidades dos pais; a melhoria da selecção de técnicos para funções de coordenação, acompanhamento, avaliação e controlo e a criação de modalidades de apoio à abertura de salas de EPE, por entidades públicas e privadas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1994, tendo como relator João Formosinho, afirma que o Estado “deve investir financeiramente na educação pré-escolar, na perspectiva de que ela é o início da educação básica” e que “deve apoiar, tutelar e controlar todos os serviços de educação pré-escolar.” (Formosinho, 1994: 74, 75)

Perante as pressões e as críticas exercidas sobre o governo, é promulgado pelo Ministério de Manuela Ferreira Leite, o Decreto-Lei nº173/95, de 20 de Julho, que define o regime de atribuição, pelo ME, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de EPE, “incentivando a criação e manutenção de jardins de infância através de contratos-programa com diversas entidades educativas.” (Vilarinho, 2000: 158) Segundo esta autora, “com este Decreto-Lei, o Governo não reassume o princípio da democratização da educação nem o direito à Educação Pré-Escolar Pública e gratuita, consagrado na Constituição Portuguesa (...), gorando assim as expectativas da comunidade profissional e dos pais das crianças.” (ibid: 159)

Verificou-se, por um lado, um retrocesso em relação à expansão da rede pública e, por outro, o aumento do financiamento de novas instituições privadas e solidárias.

De 1989 até 1996 não foram criados mais jardins-de-infância da rede pública e, ante a inoperância do ME, foram surgindo jardins-de-infância autárquicos que acabam por aumentar a diversidade social e jurídica dos serviços de atendimento à criança.

Em 1995, o CNE, emite um parecer desfavorável relativamente ao Decreto-Lei nº173/95 e volta a recomendar que a Assembleia da República defina a EPE como sendo a etapa inicial da educação básica e que o Governo promova uma rede nacional de EPE que garanta a concretização do direito à educação em todo o território nacional. (ME, 1995: 45)

A partir de 1995, o ME e o MTSS, sendo as duas principais instituições tutelares, aproximaram-se no sentido de institucionalizar a cooperação, o que resultou na publicação conjunta da legislação relativa à EPE.

Paralelamente, em Cabo Verde, a década de 90 é marcada pela reforma do sistema educativo.

Como afirma Cardoso (2008: 1) “em Cabo Verde, a reforma de ensino dos anos noventa, teorizou e absorveu as alterações ditadas pela evolução do sistema educativo e introduziu propostas de adequação profundas, de modo a dar respostas às novas exigências decorrentes das transformações políticas, sociais e económicas por que passava o país.”

O interesse natural pela escola começou a crescer, não só devido ao postulado da UNESCO que reiterou a “*educação para todos*”, como pelo significado que a educação escolar passou a ter como “objecto de representações sociais positivas ligadas a estratégias de promoção e melhoria de estatuto social.” (Correia, 2005: 66)

Assim sendo, na 1ª República, ainda durante o regime uni-partidário (vigente de 1975 a 1991) é aprovada a LBSE, Lei nº103/III/90, de 29 de Dezembro, baseada na filosofia inerente ao compromisso mundial de educação para todos. (artigo 4º)

Esta Lei, define os princípios fundamentais da organização do sistema educativo, onde se inclui o ensino público e o particular e descreve cada subsistema de ensino, estabelecendo as grandes linhas de orientação da política educativa.

De acordo com esta Lei, o sistema educativo passou a comportar o subsistema da EPE que visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades da família, determinando que é facultativa, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, enquadrando-se no quadro de protecção da infância, constando de um conjunto de acções articuladas com a família com uma dupla

finalidade: o desenvolvimento da criança e a sua preparação para o ingresso no sistema escolar. (artigo 13º, ponto 1 e 2)

Nos termos do artigo 14º, constituem objectivos da EPE: apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança; possibilitar a observação e a compreensão do mundo que a cerca; contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança; facilitar o seu processo de socialização, favorecendo a revelação das características individuais e garantindo uma eficiente orientação das suas capacidades.

Relativamente à rede de EPE, esta Lei prevê que será, essencialmente, da responsabilidade das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas de acordo com as possibilidades existentes. É estabelecido que a EPE é desenvolvida em jardins-de-infância ou em instituições análogas, oficialmente reconhecidas, cabendo ao Estado a definição de normas pedagógicas e técnicas a aplicar. (artigo 15º, ponto 1, 2 e 3)

No que diz respeito à formação dos educadores de infância, a LBSE estabelece os princípios orientadores dessa formação, determinando que será “feita em instituições próprias de ensino médio.” (artigo 63º, ponto 1 e 64º, ponto 2)

Apesar de considerar a frequência da EPE facultativa, Afonso (2002: 171) afirma que “prevalecente nos centros urbanos, favorece a entrada precoce na escola e penaliza os que não a frequentaram por só poderem entrar no sistema aos 7 anos.”

Moniz (2007) acrescenta que, estas crianças já se encontravam em desvantagem em relação às que frequentavam a pré-primária, desvantagem essa que se iria fazer sentir ao longo de todo o seu percurso escolar.

Esta medida legislativa deu origem à criação de um grande número de instituições, muitas de iniciativa dos Municípios. O aumento da rede correspondeu a um “proliferar de estabelecimentos que começaram a funcionar sem obedecerem a critérios mínimos de qualidade, em espaços físicos inadequados, sem recursos materiais e sem pessoal minimamente qualificado.” (Leandro *et al*, 1998, 6)

Em 1991, “após 15 anos com o regime de partido único, Cabo Verde abraçou a democracia representativa.” (Teixeira, 2006: 27)

De acordo com Évora (2001) pondo fim ao sistema mono partidário esgotado e condenado pela conjuntura internacional que desaprovava os regimes fechados que impediam o pluralismo político, os cabo-verdianos votaram pela mudança política.

A 2ª República, que surge como resultado das primeiras eleições livres e pluripartidárias, em 1991, fruto de um processo de transição democrática, dá continuidade ao processo de Reforma do Sistema Educativo, implementando os dois projectos anteriormente referidos – PRESE e PREBA, originando o surgimento de diversas iniciativas para regulamentação da EPE.

A rede de EPE, em 1991, “abarcava cerca de 32% das crianças. Em 1992, havia 163 jardins de infância, com cerca de 800 crianças, 75% das quais na ilha de Santiago.” (Afonso, 2002: 153)

Em 1994 é organizado um encontro nacional para reflectir sobre a EPE no país, que deu conta da necessidade de se realizar um diagnóstico, organizar uma base de dados, elaborar um programa adequado às diferentes realidades do país e formar mais técnicos para a EPE. Como resultado desse encontro, em 1996, é publicado um Programa Nacional para a EPE, elaborado pela Coordenação do sector Pré-Escolar do ME, tendo sido realizadas algumas acções de formação para sua divulgação. De acordo com Leandro *et al* (1998: 12), este documento abarca 5 grandes áreas de desenvolvimento - Educação Física, Intelectual, Cívica, Laboral e Estética – apresentando, para cada área, uma programação com objectivos, conteúdos e sugestões de trabalho.

Nesta altura, em Portugal, com a mudança governamental de 1995, a EPE entra na agenda política e ganha o estatuto de primeiro patamar da educação básica preconizada para todos. O Governo Socialista reconhece a EPE como uma prioridade educativa e, em 1996, o ME lança o Plano de Expansão e Desenvolvimento da EPE - considerado um projecto de cidadania, por ser mobilizador da sociedade civil e corrector das desigualdades sociais - em parceria com o MTSS e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, com o objectivo de “concertar esforços (...) e de elaborar propostas de efectivo alargamento e expansão da rede, numa parceria entre a iniciativa pública e a privada.” (ME, 2000: 21)

Ainda em 1996, foi criado o *Gabinete para a Expansão da Educação Pré-Escolar*, com a finalidade de promover, entre as diferentes entidades, “a expansão da rede de

educação pré-escolar em sintonia com as necessidades das populações e simultaneamente contribuir para a melhoria da qualidade destes estabelecimentos.” (ME, 2000: 48)

A ideia de considerar a EPE como primeira etapa da educação básica, explícita com a publicação da Lei nº5/97 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de Fevereiro decorre, segundo Sousa (2005), quer dos resultados das investigações, quer do desenvolvimento do contexto social e económico - urbanização, massificação, informatização, mediatização, globalização e multiculturalização.

Esta Lei, que revogou a Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro, veio consagrar o ordenamento jurídico da EPE, atribuindo-lhe um papel fundamental no sucesso educativo, reflectindo conquistas importantes quanto ao direito das crianças usufruírem desse nível de educação.

Assim, é determinada a gratuidade da componente educativa, entendendo por estabelecimento de EPE a instituição “que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família” (artigo 3º), prevendo que o Estado possa comparticipar os custos da componente socioeducativa às famílias com necessidades socioeconómicas e preconizando condições idênticas de exercício profissional para os educadores das diferentes redes.

Relativamente aos objectivos da EPE, esta Lei estabelece o desenvolvimento global (pessoal e social) da criança; o estabelecimento da igualdade de oportunidades; o respeito pela individualidade; o desenvolvimento da expressão, da comunicação, da compreensão do mundo, da curiosidade e do espírito crítico; a criação de condições de bem-estar e segurança e o incentivo à participação das famílias na elaboração dos projectos educativos.

O Estado considera como rede nacional de estabelecimentos de EPE os estabelecimentos da rede pública e os estabelecimentos da rede privada e solidária, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos, flexibilizando os modelos organizativos de acordo com as necessidades de cada região.

Foram definidas outras modalidades de EPE mais flexíveis, que surgiam como resposta a necessidades verificadas localmente, tais como, a EPE itinerante e a animação infantil comunitária. (artigo 15, alíneas a) e b)

O ME passou a ser responsável pelo financiamento da componente educativa e pela tutela pedagógica única da EPE, tentando assegurar a qualidade pedagógica, estabelecendo

regras comuns para todas as modalidades educativas, através do Despacho nº5220/97, de 10 de Julho, que aprovou as Orientações Curriculares para a EPE.

Estas linhas de orientação constituem, segundo Formosinho (1997: 35, 36), “a explicitação do trabalho pedagógico dos educadores de infância e permitem clarificar o seu estatuto face a outros prestadores de serviços.”

A partir da publicação desta Lei, assistimos à promulgação de legislação que lhe dá consistência e a completa, destinada a regulamentar, aspectos estruturais, financeiros, organizacionais e pedagógicos, de forma mais objectiva. (Formosinho, 1997: 35)

O Decreto-Lei nº147/97, de 11 de Junho, estabeleceu o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da EPE e definiu o respectivo sistema de organização e financiamento, prevendo a cooperação institucional entre vários Ministérios. Segundo Lemos (1997: 79) “o desenvolvimento do disposto na nova legislação enquadradora da educação pré-escolar é susceptível (...) de contribuir para a valorização do papel da Escola na sociedade portuguesa.”

Em 1997, surge a alteração à LBSE, (Lei nº115, de 19 de Setembro), que reconhece o grau de licenciatura como habilitação mínima para o exercício da educação de infância e determina que os cursos de formação se realizam em ESE's ou estabelecimentos de ensino universitário. (artigo 31º)

De facto, entre 1995-1997, houve, por parte do Governo português um investimento ao nível da EPE, fase que Vilarinho (2000) considerou de *revitalização*.

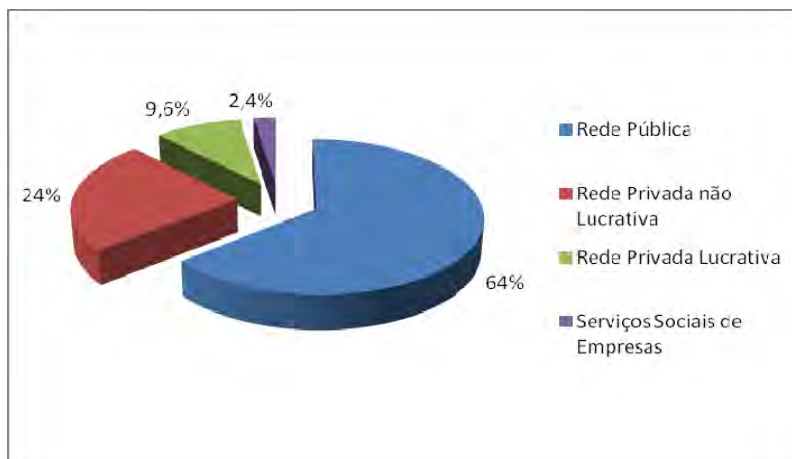
Entre 1995 e 2000, segundo Vasconcelos (2003: 57) verificou-se “uma expansão significativa da rede nacional (pública, privada e solidária) de 54.5% para 71.6%, com expressões de cobertura da ordem de 84.2% para os 5 anos, 72.4% para os 4 anos e 58.3% para os 3 anos de idade.”

Em 2001, o total de jardins-de-infância existentes no continente era de 5856. A rede pública representava 64% do total da rede, com maior implantação nos distritos do Porto (12%), Braga e Viseu (ambos com 11%) e Aveiro (10%). A rede privada não lucrativa representava 24% do total, com maior implantação nos distritos de Lisboa (21%), Porto (13%) e Aveiro (10%). A rede privada lucrativa representava 9,6% do total da rede, com maior implantação nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. (ibid: 80, 81)

Os restantes 2,4% correspondiam à rede pertencente aos serviços sociais de empresas.

GRÁFICO I

Distribuição percentual da rede de estabelecimentos de EPE, de acordo com a sua natureza, em Portugal continental – 2000-2001



Fonte: Vasconcelos (2003: 80,81)

Relativamente a Cabo Verde, a cobertura institucional existente para crianças de 5 e 6 anos, no ano lectivo 1996-97, é apresentada, por concelho, no quadro IV:

QUADRO IV	
Cobertura institucional por concelho, para crianças de 5 e 6 anos, no ano lectivo de 1996-97	
Concelho	Cobertura Pré-Escolar (%)
Boa Vista	98.8
Sal	78.1
Brava	73.9
Maio	72.5
Sta. Cruz (Santiago)	68.8
Praia (Santiago)	65.8
S. Filipe (Fogo)	64.0
Ribeira Grande (Sto. Antão)	59.5
Tarafal (Santiago)	58.1
Sta. Catarina (Santiago)	57.8
S. Domingos (Santiago)	55.3
Paúl (Sto. Antão)	54.0
S. Vicente	51.4
Porto Novo (Sto. Antão)	50.9
Mosteiros (Fogo)	41.3
S. Nicolau	33.1

Adaptado de Leandro *et al*, 1998: Anexo I

Da análise destes dados conclui-se que a taxa de cobertura institucional média era de cerca de 61%, sendo Boa Vista o concelho que apresenta maior cobertura e S. Nicolau o concelho que apresenta menor cobertura.

Apesar dos valores elevados apresentados, Leandro *et al* (1998) mencionam que muitos estabelecimentos contabilizados não obedecem a condições mínimas de qualidade referindo, também, a imprecisão dos dados fornecidos.

Verifica-se a quase inexistência de profissionais com formação específica a trabalhar nas instituições e que assumem diferentes categorias, consoante as funções que desempenham: educadoras de infância (curso de formação inicial tirado fora do país); monitoras (curso de um ano, organizado pelo ICS), orientadoras (sem formação específica) e auxiliares (sem formação específica e que apoiam o trabalho desenvolvido pelas monitoras e orientadoras).

De acordo com Leandro *et al* (1998: 13), para o triénio 1997/2000, o Governo definiu, como um dos principais objectivos do Plano Nacional de Desenvolvimento a aposta na EPE, referenciando a necessidade de promoção da qualidade e generalização da EPE, estabelecendo as seguintes metas: formar coordenadoras e formadores para a EPE, abranger 60% das crianças de 4 e 5 anos nos diferentes concelhos, construir, equipar, remodelar e ampliar jardins-de-infância, começando por melhorar o enquadramento institucional, técnico e pedagógico, além de criar mecanismos de acompanhamento e inspecção pedagógica.

Em 1997, é publicada a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação Ciência e Cultura, Lei nº14/97, de 24 de Março, que cria condições senão de descentralização, pelo menos de desconcentração administrativa do sistema educativo nacional. São normalizados “dois níveis de administração, o central e o local, corporizado pela figura das *Delegações do Ministério de Educação*, sendo a sua jurisdição correspondente a cada uma das ilhas.

Esta Lei cria a Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, na qual funciona a Direcção do Ensino Pré-Escolar e Básico (DEPEB), responsável por superintender a orientação e coordenação dos estabelecimentos de EPE e por elaborar normas e directrizes referentes ao currículo da EPE. A DEPEB define, para 1997/98, algumas metas para a EPE, como sejam: elaboração de normas de funcionamento, elaboração do perfil e actividades de coordenadores pedagógicos, realização de um diagnóstico, com o objectivo

de elaborar um Plano de Desenvolvimento, revisão do Programa de 1996, ficando definido que o Instituto Pedagógico ficaria responsável pela formação de profissionais para a EPE.

As competências locais e concelhias são desenvolvidas e sistematizadas através da publicação do Decreto Regulamentar nº4/98, de 27 de Abril, que cria as *Delegações Escolares*, atribuindo-lhes, de entre outras, as funções de definir e materializar a política educativa, coordenar e assegurar o funcionamento das instituições de ensino público, bem como, assegurar a orientação e apoio pedagógico a todas as instituições educativas. (artigo 2º, alíneas a), e) e f)

Em 1998, sentiu-se a necessidade de substituir o Programa Nacional, por orientações curriculares mais flexíveis e adequadas à realidade sociocultural das crianças cabo-verdianas. (Leandro *et al*, 1998: 7)

Nesta altura, apesar de o ME ser responsável pela tutela pedagógica das instituições, nenhum jardim-de-infância lhe pertence, verificando-se uma grande heterogeneidade da rede institucional, que implica diversas modalidades de funcionamento.

Segundo Leandro *et al* (1998: 7), em 1998 cerca de 4,34% das instituições pertencem ao ICS, 21% pertencem a organizações religiosas, 26% pertencem às Câmaras Municipais e 43% pertencem a ONG's e privadas.

Em consequência das características sociais e familiares das crianças (pobreza; taxas de desemprego muito elevadas; situação nutricional precária; grande número de famílias alargadas; taxa de natalidade elevada, verificada em famílias que, muitas vezes, habitam residências de dimensões reduzidas - o que acontece, essencialmente nos centros urbanos, devido ao intenso fluxo migratório verificado, sobretudo nos anos 80; emigração masculina muito elevada; emprego feminino e aumento de nascimentos fora da união conjugal), tem-se verificado o aumento da procura da EPE, que assume uma dupla função: social e educativa.

Na década de 90, segundo o Plano Nacional de Acção de Educação para Todos (PNA-EPT, 2002: 9), a EPE registou, “taxas de crescimento médio anual da ordem dos 6,8%”, tendo evoluído o número de efectivos de 12484, em 1993, para 19801 em 2000/2001, o que continuava a demonstrar o aumento da procura deste nível educativo e a reforçar a necessidade de melhor o regulamentar.

Cabo Verde vinha acompanhando o “movimento internacional de consciencialização sobre os efeitos benéficos de uma educação precoce.” (PNA-EPT, 2002: 17)

Em Portugal num quadro político e administrativo onde se regista, ainda, o protagonismo estatal, tem-se vindo a assistir a uma retórica de *descentralização, de liberalização e de modernização*, que conduz à redução da intervenção do Estado na regulação e na prestação do serviço educativo. Deste modo, foi publicada a Lei nº159/99, de 14 de Setembro; o Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de Janeiro e o Decreto-Lei nº144/2008, de 28 de Julho, que delimitam as intervenções da administração central e local, estabelecendo o quadro de transferência de algumas atribuições e competências para as autarquias locais ao nível da EPE.

Foram sendo, igualmente, publicados “normativos legais que impulsionaram os estabelecimentos educativos a tomar decisões estratégicas coerentes com a sua realidade social, esboçando-se, assim, margens de autonomia.” (Serra, 1998: 40)

Neste quadro político-ideológico, é publicado, o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, revogado pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de EPE e do ensino básico e secundário. Estes Decretos, reafirmam a EPE como parte integrante do sistema educativo passando os seus estabelecimentos a estar integrados em organizações amplas (agrupamentos de escolas), permitindo-lhes criar projectos educativos comuns, desenvolver parcerias com outros níveis de ensino, implementar a articulação curricular e resolver, melhor, problemas relacionados com a falta de recursos humanos e materiais.

Constatamos que, apesar da política educativa se ter desenvolvido com momentos de avanços e retrocessos ao longo das últimas décadas, houve evolução na taxa bruta de pré-escolarização, de 1985/86 até 2005/06, como podemos confirmar através do quadro V:

QUADRO V – Taxa bruta de pré-escolarização de 1985-86 a 2005-2006								
Portugal	1985-86	1995-96	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Continental	29,7%	57,8%	75,4%	76,9%	76,9%	77,5%	77,8%	78%

Fonte: GEPE - ME

Actualmente, a rede nacional de estabelecimentos de EPE é composta pela rede pública e pela rede privada e solidária, estando dependente da administração pública (Estado e Autarquias) e da administração privada. Em 2007, em Portugal continental, o

número de jardins-de-infância da rede pública era superior ao da rede privada, o que comprova que a EPE se foi tornando numa prioridade política, como pode ser observado através do quadro VI:

**QUADRO VI – Número de jardins-de-infância da rede pública e da rede privada
2007**

Jardins-de-infância da rede pública	Jardins-de-infância da rede privada
Norte - 1205	Norte - 501
Centro - 1284	Centro - 412
Lisboa - 220	Lisboa - 514
Alentejo - 205	Alentejo - 131
Algarve - 83	Algarve - 79
TOTAL - 2997	TOTAL - 1637

Fonte: Informação estatística relativa à rede escolar, no continente, ano lectivo 2006-07.
GEPE - ME

De acordo com o GEPE, (ME, 2008) no ano lectivo 2006/07, encontravam-se matriculados na EPE, em Portugal continental, 247 826 alunos (127 602 na rede pública e 120 224 na rede privada).

No plano dos indicadores demográficos portugueses, segundo Arroteia (2007: s/p), “verifica-se que a evolução da população escolar no sistema educativo acompanha as tendências de regressão demográfica causada pela quebra de nascimentos. Mesmo assim a procura da educação (...) constitui um fenómeno que deve ser analisado não só na perspectiva demográfica mas também social”.

O alargamento da rede de EPE é uma das prioridades do XVII Governo Constitucional que afirma que, apesar do progresso alcançado e de frequentarem o ensino pré-escolar 77% das crianças entre os 3 e os 5 anos, “mantêm-se alguns constrangimentos, particularmente na periferia dos grandes centros urbanos.” (Despacho nº23/2008, de 16 de Setembro, que cria uma linha de apoio ao alargamento desta rede, especialmente orientada para os concelhos que apresentem uma taxa de cobertura inferior à média nacional).

Em consequência da publicação da Lei nº49/2005, de 30 de Agosto, (2ª alteração à LBSE), foi publicado o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, que determina que, com as transformações da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, o nível de qualificação profissional para os docentes será o mestrado. Desta forma os educadores de infância, numa perspectiva de formação

generalista e flexível, podem adquirir o grau de licenciatura em Educação Básica e o grau de mestre na especialidade correspondente.

De acordo com o ME (2008: 21) o número de educadores de infância, a desempenhar funções nos estabelecimentos de EPE tem aumentado, de 12172 em 1997/98 para 16707 em 2006/07, acompanhando completamente a expansão da rede.

Actualmente, e de acordo com os seus Web Sites, existem diversas instituições vocacionadas para a formação de educadores de infância, distribuídas por todo o território continental, que vão desde as ESE's públicas (Beja, Coimbra, Leiria, Portalegre, Santarém, Viseu, Algarve, Bragança, Castelo Branco, Guarda, Lisboa, Porto, Setúbal e Viana do Castelo), Universidades (Aveiro, Minho, Évora, Trás-os-Montes e Alto Douro) e, também, ESE's privadas (Fafe, Torres Novas, Santa Maria, João de Deus, Maria Ulrich, Almeida Garrett, Paula Frassinetti, Instituto Superior de Ciências Educativas, Instituto Superior de Educação e Ciências e Instituto Piaget).

Em relação a Cabo Verde, o quadro VII apresenta alguns dos principais indicadores nacionais da EPE, em 2000/01:

QUADRO VII – Indicadores nacionais da EPE – 2000-01	
1. Cobertura Educativa	
1.1. Efectivos	19801
1.2. Jardins	384
2. Taxas da EPE	
2.1. Taxa de cobertura [3-5] anos	55,1%
2.2. Taxa de cobertura 5 anos	63,8%
2.3. Taxa de cobertura 4 anos	70,5%
3. Caracterização dos agentes educativos	
3.1. Educadores	0,5%
3.2. Monitores	6,5%
3.3. Orientadores	93%

Adaptado do PNA-EPT (2002)

A frequência da EPE está relacionada com a população existente em cada um dos concelhos. Nos dois maiores concelhos urbanos do país, os jardins-de-infância eram frequentados por cerca de 39% do total das crianças inscritas na EPE.

De acordo com dados fornecidos pelo Gabinete de Planeamento da Educação do ME, a EPE mostra uma tendência positiva em relação ao número de crianças inscritas, que aumentou de 19801 em 2000/01 para 21003 em 2003/04.

Em 2001, com o objectivo de regulamentar a EPE em Cabo Verde, foi publicado o Decreto-Lei nº4/2001, de 1 de Fevereiro, que define as normas pedagógicas e técnicas a aplicar na EPE e o Decreto-Lei nº5/2001, com a mesma data, que estabelece o perfil, as atribuições e a forma de recrutamento do coordenador da EPE que fará parte da equipa pedagógica da Delegação do Concelho, sendo uma das suas funções a supervisão do cumprimento das orientações emanadas superiormente. Este último diploma refere, no seu Preâmbulo que, apesar de garantir o acompanhamento do desenvolvimento deste subsistema, não serão bloqueadas as iniciativas privadas e comunitárias nem serão transferidas para o Estado a responsabilidade e os encargos de suportar a EPE.

Com a aprovação das medidas do PNA-EPT, fundamentadas nos objectivos expressos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, redefinidas no Fórum Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Dakar, em 2000, a política educativa de Cabo Verde passou a basear-se nos princípios da qualidade, equidade, pertinência social e económica, de comparticipação das famílias nos custos e gestão do sistema, da descentralização, das parcerias sociais e da promoção do ensino privado. (PNA-EPT, 2002: 14)

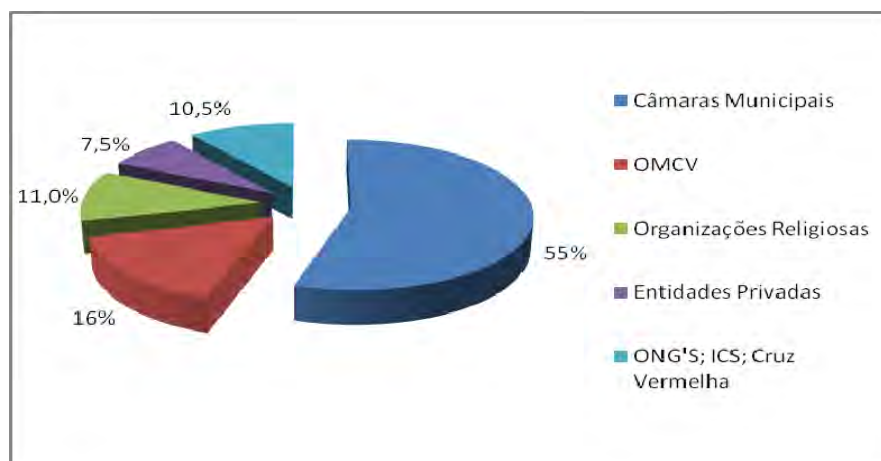
Com base nestes princípios, a política governamental visa melhorar e consolidar a EPE, de forma a criar condições para a sua generalização. (ibid)

De acordo com o mesmo Plano (2002: 23), a EPE, em 2000/01, possuía uma rede de jardins-de-infância dispersa por todos os concelhos, enquadrando 19801 crianças, pertencentes, na sua maioria, ao grupo etário dos [4-5] anos, atingindo uma taxa de escolarização, para as crianças de 4 anos de 70,5%.

A gestão da rede de instituições era efectuada, em 55% pelas Câmaras Municipais, em 16% pela OMCV, em 11% pelas organizações religiosas e em 7,5% pelas entidades privadas. As restantes entidades, como as ONG's, o ICS e a Cruz Vermelha geriam 10,5% do total de jardins-de-infância.

GRÁFICO II

Distribuição percentual da rede de estabelecimentos de EPE, de acordo com a sua natureza, em Cabo Verde – 2000-01



Fonte: PNA-EPT (2002)

Ultimamente, o sector sofre alguma instabilidade por parte de algumas ONG's e organizações de cooperação, passando a gestão de um grande número de jardins-de-infância para o domínio das Câmaras Municipais, sem terem sido tomadas medidas de apoio.

No Plano Estratégico para a Educação (PEE), é afirmado que a melhoria da qualidade e da credibilidade da EPE depende da superação de alguns constrangimentos que estão relacionados com a negligência na concretização da componente pedagógica, o que se deve a vários factores: à indefinição existente ao nível das responsabilidades e competências das diferentes organizações intervenientes no sistema; à falta de diálogo entre o poder central e local; ao crescimento da rede física, sem obedecer aos requisitos mínimos de funcionalidade; à escassez de recursos humanos qualificados; à localização de jardins-de-infância, ignorando as reais necessidades da comunidade; à coordenação insuficiente; à falta de condições materiais e financeiras para o adequado funcionamento das estruturas descentralizadas de coordenação da EPE e ao desfasamento entre as necessidades e o perfil dos quadros formados. (PEE, 2003: 20)

O mesmo Plano refere que, em termos quantitativos, os objectivos da educação para todos, ao nível da EPE, têm vindo a ser atingidos mas, relativamente à qualidade, ainda se encontram comprometidos. (ibid: 24)

Ao nível das orientações estratégicas para a EPE e para os próximos 10 anos, este Plano visa melhorar a componente educativa dos serviços prestados e consolidar e expandir a EPE no grupo dos [4-5] anos, por forma a atingir uma cobertura de 80%, para “melhorar e alargar a influência da educação pré-escolar sem necessidade de tornar este nível obrigatório.” (PEE, 2003: 30)

Em relação à tomada de medidas de política educativa, o PEE regista, de entre outras, a definição de critérios pedagógicos e técnicos para o alargamento da rede de atendimento e a necessidade da definição do enquadramento legal e institucional da EPE, consagrando este nível educativo como a primeira etapa da educação básica, definindo o papel das famílias, do Estado, das autarquias e da iniciativa particular e social. (ibid: 35) Este Plano propõe, também, a formação dos agentes educativos. (ibid: 130)

O Relatório Nacional elaborado pelo ME (2004: 38) menciona que Cabo Verde continua a acompanhar os movimentos da EPE, assumindo uma política “em prol do desenvolvimento integral e sadio da criança, tendo em consideração que um dos eixos do desenvolvimento do país é a valorização do capital humano” e conclui que para além de existirem desigualdades sociais e geográficas notórias, o nível de qualificação das monitoras e orientadoras e os materiais didáticos disponíveis é bastante insatisfatório. A melhoria da EPE passa pela qualificação dos agentes educativos, pelo fornecimento de material didático, pelo apoio pedagógico às instituições e pela construção e reabilitação das infra-estruturas educativas. Urge a definição, pelo Governo, de uma política enquadadora ao nível da pequena infância, clarificando o papel dos municípios e dos serviços centrais. (ME, 2004: 99)

De acordo com os principais indicadores de educação, divulgados em 2007, (referentes ao ano lectivo 2005/06), pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, o quadro VIII apresenta o número de crianças inscritas, jardins, salas e profissionais de infância, segundo a distribuição geográfica:

QUADRO VIII							
Número de crianças inscritas, jardins, salas e profissionais de infância, segundo a distribuição geográfica							
Concelhos	Crianças inscritas	Jardins	Salas	Profissionais de Infância			Total dos Profissionais de Infância
				Educadores	Monitores	Orientadores	
Brava	415	12	27	0	0	26	26
S. Filipe	1304	33	62	0	6	63	69
Mosteiros	417	12	15	1	0	23	24
Praia	5774	90	200	2	33	176	211
S. Domingos	629	30	33	0	0	42	42
Sta. Catarina	2227	59	72	0	13	83	96
Sta. Cruz	1663	53	65	2	12	75	89
S. Miguel	1017	24	35	0	0	45	45
Tanafal	902	26	33	0	3	49	52
Maio	406	11	14	1	0	20	21
Boa Vista	265	8	13	1	2	13	16
Sal	1004	8	25	0	0	28	28
S. Nicolau	697	12	29	0	1	28	29
S. Vicente	2944	26	83	13	16	87	116
Rib ^a Grande	675	29	32	0	1	35	36
Porto Novo	749	22	33	1	1	32	34
Paúl	270	10	10	0	0	16	16
TOTAL NACIONAL	21358	465	781	21	88	841	950

Adaptado do MEES – GEP (2007). Educação Pré-Escolar. Ano lectivo 2005-06

Neste quadro os profissionais de infância agrupam-se da seguinte forma: educadores com formação superior, bacharel ou média; monitores com formação pedagógica com certificação e orientadores com habilitação académica mas sem formação pedagógica.

Estes dados permitem confirmar a falta de qualificações dos profissionais que trabalham com a infância e a existência no país, no ano lectivo 2005/06, de um pequeno número de educadores de infância (21), tendo em conta o total de 781 salas existentes, registando-se um aumento de crianças inscritas em relação a 2003/04 (21003).

Perante estes dados, o Programa do Governo para a VII Legislatura 2006-2011 (2006: 41, 42) afirmando que mais de 65% das crianças frequentam a educação pré-escolar, compromete-se a definir uma política de enquadramento e apoio à pequena infância, declarando que, sendo destinada às crianças entre os 4/6 anos, a frequência da educação pré-escolar não é obrigatória, acrescentando que implementará novas medidas, visando a generalização da EPE, tornando a rede física mais equitativa e continuará a desenvolver a sua política de formação dos agentes educativos.

Importa acrescentar que, actualmente, o Instituto Pedagógico (estabelecimento de formação de nível médio) através da Escola de Formação de Professores do Mindelo e o Instituto Superior de Educação são as instituições que formam educadores de infância.

Relativamente a orientações curriculares, o ME publicou, em 2001, um *Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que constitui um quadro de referência comum para todos os educadores de infância e que substituiu o Programa Nacional.

Conscientes do papel da educação no desenvolvimento humano, da necessidade de resposta educativa e social para as crianças e da realidade demográfica do país (população jovem, tendo 62% menos de 25 anos – dados do INE, referentes a 2000) o Governo cabo-verdiano tem vindo a sofrer pressões, no sentido de adequar o sistema educativo a esta realidade.

TERCEIRA PARTE – O Currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal e Cabo Verde

Capítulo IV - O Currículo Actual da Educação Pré-Escolar

4.1. O Conceito de Currículo

Etimologicamente, o vocábulo *currículo* deriva do verbo latino *currere*, que significa *caminho*, *itinerário*, associando noções de sequencialidade e totalidade. No campo educativo, o *currículo* significaria, então, o percurso educativo que cada aluno iria fazendo ao longo da vida escolar.

Formosinho (1998: 151) afirma que a palavra currículo pode veicular um significado mais estrito (preferido pela teoria curricular) ou mais lato (abordado pela sociologia da educação).

De facto, a grande diversidade de conteúdos e perspectivas (epistemológica, psicológica, filosófica, sociológica...) atribuídas na abordagem ao termo *currículo* (especificamente, *currículo escolar*) gera, como afirma Pardal (2005), grande ambiguidade e provoca dificuldade na sua caracterização.

Adamson *et al* (2007: 281) acrescentam que *currículo* é um conceito complexo, multifacetado e dinâmico que cobre uma extensa série de intervenientes, perspectivas, processos e manifestações e que, dificilmente, é possível abarcar todos os aspectos de uma forma compreensível, num simples projecto. (nossa tradução)

Costa *et al* (2004: 50) consideram que, “hoje, como ontem, o currículo escolar aparece-nos como a grande referência dos valores, conhecimentos, atitudes e aprendizagens fundamentais que uma determinada sociedade pretende fazer para passar de geração em geração. Como tal, modifica-se ao longo do tempo sofrendo as alterações inerentes aos condicionalismos sociais.”

De acordo com Sacristán (1995), subjacente a todo o currículo existe uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que sintetiza posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. (nossa tradução)

Roldão (2000: 11) afirma que “o currículo é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época.”

Morgado *et al* (2000: 63) reiteram esta opinião, quando afirmam que o currículo se constitui como uma “praxis” de significações que “confluem numa tela funcional socializadora, processo esse em constante e complexa [des]construção.”

Daí que, “diferentes projectos em diferentes sociedades produzam currículos diferentes.” (Formosinho, 1998: 151)

Parafraseando Silva (2000: 100) “(...) currículo é lugar, espaço, território. (...) É relação de poder. (...) É trajectória, viagem, percurso. (...) Currículo é texto, discurso, documento. (...) É documento de identidade.”

Considerando que, como afirma Apple (1999: 21) o educador é “implicado, consciente ou inconscientemente num acto político” e que “a educação é, fundamentalmente, um processo ético e político” (ibid, 2000: 7), tendo sido sempre “interpretada como um palco perfeito e apetrechadíssimo de utensílios capazes de assegurar e perpetuar um conjunto de concepções, desejos e crenças exigido pela sociedade” (Paraskeva, 2001: 65), seguiremos a perspectiva sociológica de *currículo escolar* abordada por Pardal (2005: 13) que refere que “um currículo escolar não corresponde a uma mera construção técnica de planos de estudos, de estratégias de aprendizagem e de mecanismos de avaliação. Um currículo escolar é uma construção sócio - pedagógica elaborada por uma estrutura política, assente num conjunto de valores. Nem a selecção de disciplinas, como a maior ou menor valorização de algumas nem o estabelecimento de estratégias de acção, nem a construção de mecanismos de avaliação estão à margem daquela realidade.”

Pardal (2007: 6) define *currículo escolar* como sendo, essencialmente, “espaço de saber” (porque lugar de aprendizagens diversas), “dinâmica de poder” (porque expressão de conflitos e de interesses dos agentes sociais mais activos) e “instrumento de socialização” (os agentes referidos não podem ignorar os fins da educação formal).

Como afirmou este autor (2005: 14) um currículo escolar, seja aquele que é manifesto e formal, seja o oculto (considerando que as crianças aprendem muito mais na escola do que aquilo que lhes é transmitido pelo professor), “só é verdadeiramente compreensível no interior de uma sociedade e da cultura para a qual existe”.

De acordo com Paraskeva (2001: 65) “sociedade, ideologia, educação e currículo revelam-se, assim, como realidades em perfeita cumplicidade, patenteando fronteiras muito ténues, em que a primeira necessita sequiosamente das restantes como alicerces robustos

para a sua perpetuação.” E acrescenta que “o currículo é necessariamente um texto político, cuja redacção depende basicamente da intervenção do Estado, ou seja, o currículo é a máscara política da educação (...).” (Paraskeva, 2001: 67)

Portanto, o Estado organiza a política educativa, elaborando um corpo formal de leis e de regulamentos que prescrevem o que deverá ser ensinado, percebendo o currículo e a Escola como uma fonte de perpetuação de um determinado quadro de valores. A ideologia defendida pelo Estado está implícita na elaboração do currículo desde sempre. “O que foi mudando, o que foi adquirindo novas roupagens, como consequência das transformações socioeconómicas, políticas, religiosas, filosóficas, culturais, foi a maneira como o Estado via, lia e interpretava o fenómeno educativo.” (ibid: 74)

Segundo Pardal (2005: 17, 18) é pertinente referir, ainda, que o currículo ideal não existe, uma vez que, “a complexidade da sua elaboração é evidente, tal como pode ser significativa a luta em torno da determinação dos seus conteúdos. Esta luta, envolvendo (...) o Estado, as Igrejas, os sindicatos, as associações de pais, etc. – exprime, em si mesma, a importância que uns e outros lhe atribuem, cada um procurando fazer aproximar o mais possível dos seus ideais de educação e de sociedade a realidade escolar. (...) A sua actualização constante e uma participação mais ampla da sociedade na elaboração do mesmo seriam, idealmente, garantia de um maior equilíbrio entre os sistemas escolar e social.”

Por outro lado, o currículo escolar pode ser factor de desequilíbrio e insucesso escolar, já que “uma escola não é democrática apenas porque toda a população teria acesso a ela; uma escola não é, ainda, democrática porque todos os alunos teriam, teoricamente, acesso a um mesmo tipo de instrução. O problema reside, provavelmente aqui: uma escola massificada e, portanto, heterogénea utilizando, para todos os alunos, um mesmo currículo. (...) O currículo, como a escola, não é neutro. Democratizar a escola é democratizar aquele, adaptando-o à heterogeneidade sócio-cultural dos alunos. Agindo-se ao contrário, isto é, valorizando a uniformização, aumentará seguramente o nível de frustração dos alunos.” (Pardal, 2005: 18, 19)

No início dos anos 70, começa a desenvolver-se uma nova forma de conceber a educação, cada vez mais valorizada internacionalmente, que a define numa perspectiva global e socioeducativa. “Considerando que a educação das crianças não é apenas determinada pela escola, defendia-se a necessidade de promover a melhoria do contexto

sociofamiliar, podendo a escola assumir um papel relevante no desenvolvimento da vida comunitária.” (Cardona, 1997: 83)

Fernandes *et al* (1992: 85) afirmam que, nos anos 70/80, coexistiam duas tendências curriculares dominantes: um movimento que apelava ao regresso às aprendizagens essenciais e à aquisição das competências fundamentais e uma concepção de currículo ligado à educação para a cidadania, que procurava aplicar estratégias que desenvolvessem a aquisição do pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões e o domínio de conhecimentos necessários para a resolução situações diversas.

As escolas oficiais de formação de educadores de infância, criadas a partir do final da década de 70, tentaram que “os processos de formação inicial acompanhassem as mais recentes investigações no campo educativo, questionando os vários modelos pedagógicos e orientando os futuros educadores para as metodologias activas, no quadro do paradigma construtivista” (Rodrigues, 2007: 127) uma vez que se começou a sentir a necessidade de “um currículo abrangente e flexível, que atenda às diferenças e necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar, (...) que seja o esteio para a resolução de problemas locais.” (Morgado *et al*, 2000: 17)

Em 1970, Spodek, apresentou um conjunto de reflexões que, ainda hoje, são pertinentes, sugerindo que a origem adequada do currículo em EPE deve ser o conjunto dos objectivos que são os fins da educação, tratando-se de uma declaração de valor sobre o que a criança deve ser.

E os fins da educação, acompanhando as transformações das sociedades, foram sofrendo alterações. Efectivamente, perante uma sociedade heterogénea, mais informada, mais competitiva e apelativa, as instituições educativas necessitam de construir respostas mais flexíveis e diferenciadas, pelo que, a sua função educativa não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos.

De acordo com Morgado *et al* (2000: 8), neste quadro global, em que se caminha para a mundialização e, ao mesmo tempo, se tenta preservar as raízes da cada comunidade, tornou-se indispensável proceder à adaptação dos sistemas educativos às novas realidades educacionais – diversidade, participação, deliberação – o que originou a definição e assunção de novas políticas educativas e, consequentemente, de novas políticas curriculares.

Relativamente às definições de currículo em EPE, existem opiniões diferentes, sobretudo, no que diz respeito à importância dada ao planeamento das actividades que se desenvolvem no jardim-de-infância. Os modelos curriculares sejam eles mais directivos, uniformizadores e de carácter académico, sejam eles mais flexíveis e abertos, dependem dos pressupostos teóricos e dos valores que lhe estão subjacentes.

A concepção de infância, de desenvolvimento, de educação e de aprendizagem são premissas que influenciam a adopção de determinados modelos curriculares.

Não podendo alongar-nos em relação a todas estas concepções, nem em relação aos diferentes modelos curriculares existentes para a EPE, recorreríamos a Vasconcelos (1990) que, “sem pretender apresentar uma opinião acabada e redutora”, inspirada por Kliebard (1975), agrupa os diversos currículos existentes em EPE, evocando metáforas.

Na sua opinião, existem currículos que se associam à ideia de *produção*, em que as crianças são consideradas material bruto que será transformado num produto acabado, sob o controlo do educador. Valoriza-se, essencialmente, o resultado. Estes modelos são “baseados nas teorias behavioristas e comportamentalistas que explicam a aprendizagem humana através do binómio estímulo-resposta.” (ibid: 18)

A partir destas teorias desenvolveu-se a chamada *Pedagogia por Objectivos* que aponta para uma preparação da criança para a entrada nas aprendizagens formais (leitura, escrita e matemática). O Modelo João de Deus pode ser inserido nesta metáfora, pela “sua prática altamente programada e orientada para as aprendizagens formais.” (ibid)

Outros modelos poderão agrupar-se segundo a metáfora do *crescimento*. Este tipo de currículo baseia-se na actividade natural e espontânea da criança e nele podemos enquadrar a *Pedagogia de Situação*, “inspirada pelas teorias psicanalíticas e pelas decorrentes pedagogias não-directivas.” (ibid: 19)

Por fim, recorrendo à metáfora da viagem, propõe-nos uma visão de currículo “por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado.” (ibid)

Nesta perspectiva, o importante é o percurso e não tanto o ponto de partida ou o de chegada. «O educador transforma-se no companheiro experiente, no “elemento mais velho do grupo” (Dewey) que, com os restantes viajantes, planeia, organiza e avalia cada passo, no sentido de o reformular.» (ibid: 20)

A *Pedagogia de Projecto*, o *Modelo do Movimento da Escola Moderna* e o *Currículo de Orientação Cognitiva*, conhecidos como currículos abertos, em que há um equilíbrio entre a iniciativa do adulto e a da criança, podem ser incluídos nesta metáfora, uma vez que “a imprevisibilidade da viagem” e a “intencionalidade da sua preparação, são os grandes elementos-força.” (Vasconcelos, 1990: 20)

Vilarinho (2000: 56) afirma que “a educação de infância em Portugal seguiu as três fases da historiografia da infância: proteger, instruir e educar,” e pelo que, apresentámos nos capítulos anteriores, em Cabo Verde, foi sendo seguido o mesmo percurso, embora o seu sistema educativo ainda reconheça a necessidade de protecção à infância, pensando “nas difíceis condições em que muitas crianças nascem e vivem, o que aumenta drasticamente as probabilidades de virem a ser futuramente mal sucedidas no plano emocional, afectivo e educativo,” (Guia de Actividades Curriculares para a EPE – GAC, 2001: 7,8) e acrescenta “um sistema de educação de infância bem conduzido pode compensar situações familiares pouco favoráveis.” (ibid: 7)

Em Portugal, esta componente assistencial de combate à pobreza prevalece com maior incidência nas IPSS's, grande parte delas sob tutela da Igreja Católica. (Vasconcelos, 2003)

Cardona (1997: 24), recorrendo a uma expressão de Claudette Cliquet (1991), refere que ao longo da sua história «a educação de infância tem-se caracterizado por “estar sempre entre dois”:

- entre a educação familiar e a escola;
- entre uma concepção essencialmente assistencial e uma concepção sobretudo educativa;
- entre uma concepção “pré-escolar”, centrada prioritariamente na preparação para a escola, sendo dada uma particular atenção ao desenvolvimento cognitivo e uma concepção mais centrada nas características específicas da criança, sendo essencialmente valorizado o seu desenvolvimento socioafectivo;
- entre uma concepção essencialmente baseada nas características psicológicas da criança e uma concepção baseada sobretudo nas suas características sociológicas.»

4.2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em Portugal, a EPE só dispôs de um quadro legislativo próprio a partir da publicação da Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). No entanto, relativamente a aspectos curriculares, esta Lei imputou responsabilidades ao Estado na definição de orientações gerais “a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente, nos seus aspectos pedagógico e técnico.” (artigo 8º)

Surge em 1997, cerca de dois anos depois de consulta pública, o Despacho nº5220, de 7 de Julho, que aprovou as Orientações Curriculares (OC) para a EPE e que “espelha o princípio de tutela pedagógica única”. (Vasconcelos, 2005: 41)

Posteriormente, o Departamento da Educação Básica, em articulação com o Gabinete de Expansão e Desenvolvimento da EPE, procederam à divulgação dessas Orientações, incluindo uma segunda parte – *Intervenção Educativa* – como base de reflexão, com o objectivo de permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças.

Em Cabo Verde, apesar das Orientações Curriculares não terem sido publicadas em forma de Lei, em 2001, surge a publicação do GAC “na sequência do diagnóstico da situação do sector pré-escolar levado a cabo em 1998, em que se constatou a necessidade da existência de um instrumento de apoio à prática pedagógica nos jardins de infância” (GAC, 2001: 5), que orientasse as monitoras e orientadoras com pouca formação de base e que, simultaneamente, se tornasse flexível e adequado à realidade sociocultural das crianças cabo-verdianas.

O Decreto-Lei nº4/2001, de 1 de Fevereiro, refere que as OC são referências obrigatórias para o trabalho do educador de infância. (artigo 2º, ponto 5)

A publicação de OC (ME de Portugal) e a publicação do GAC (MEVRH de Cabo Verde) surgiram da necessidade de encontrar um quadro de referência para a educação de infância, destinando-se à organização da componente educativa.

De acordo Pisa (2005) alguns teóricos [Jean Piaget; Lev Vigotsky; Erik Erikson (1976); Jerome Bruner (1977); Urie Bronfenbrenner (1987)], defendendo a educação activa e o desenvolvimento de um projecto comum, contextualizado, por parte dos educadores e das famílias, influenciaram a construção das OC.

Os dois documentos em análise, não possuindo um carácter prescritivo, estão ligados a noções curriculares de carácter mais abrangente que incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, com “flexibilidade bastante para que a cada educador caiba a liberdade e a cada instituição a autonomia que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais.” (Ribeiro, 2002: 10)

Estes documentos, expressos em grandes linhas de competências e áreas de conteúdo (*Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo* - que representam espaços flexíveis e alargados, onde se articulam saberes e vivências, possibilitando situações de aprendizagem numa perspectiva global e integrada) constituem uma referência das aprendizagens curriculares comuns, tendo que ser apropriadas, na medida em que permitem escolhas, orientação e organização reflectida e implementada e avaliada pelos profissionais de educação. Este processo que Roldão (2000) denominou de *binómio curricular*, significa a articulação de dois níveis de decisão: *nacional*, que corresponde ao que deve ser comum a todos e de *operacionalização contextual*, que corresponde à sua adequação em cada jardim-de-infância.

De acordo com Morgado *et al* (2000) o educador poderá ser visto como o *elemento charneira* de todo o processo educativo, a quem cabe a modelação e contextualização do que é curricularmente prescrito pela administração central. O educador constrói o seu projecto curricular, alicerçando-o numa intencionalidade educativa reflexiva e crítica.

Ao constituírem um quadro de referência para todos os educadores (note-se que, em Cabo Verde, o GAC atribui ao termo *educador* um sentido universal, referindo-se a todos os que trabalham directamente com crianças, independentemente da categoria profissional – o que se explica devido à falta de educadores de infância, colmatada com orientadores e monitores) os dois documentos têm subjacentes determinados valores e intenções educativas comuns. A sua análise permitiu detectar muitas semelhanças, como se pode observar no quadro IX:

QUADRO IX Comparação dos documentos de Portugal e Cabo Verde, relativos às orientações curriculares	
a) Elevar onível de qualidade na EPE - p 13 OC; p 5 GAC	i) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança - p 16 OC; p 9 GAC
b) Primeira etapa da educação básica - p 15 OC; p 7 GAC	j) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades - p 16 OC; p 16 GAC
c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem - p 15 OC; p 7 GAC	l) Incentivar a participação da família e colaborar com a comunidade - p 22 OC; p 17 GAC
d) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança - p 15 OC; p 9 GAC	m) Exigência de uma pedagogia diferenciada - p 14 OC; p 27 GAC
e) Complemento da acção educativa da família - p 22 OC; p 8 GAC	n) Facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória - p 28 OC; p 17 GAC
f) Ter por base experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania - p 15 OC; p 34,35 GAC	o) Continuidade educativa. Partir do que a criança já sabe. Construção articulada do saber - p 14 OC; p 5, 13 GAC
g) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos. Respeitar a pluralidade de culturas - p 15 OC; p 9,34 GAC	p) Intencionalidade educativa - p 14 OC; p 16 GAC
h) Respeito pelas características individuais da criança - p 15 OC; p 9 GAC	q) Importância na organização do ambiente educativo - p 20 OC; p 19 GAC

Considerando que a Constituição da República Portuguesa (artigo 1º) e a Constituição da República de Cabo Verde (Artigo 1º, ponto 3) têm como princípio fundamental a construção de uma *sociedade livre, justa e solidária*, esta declaração de intenções educativas, de acordo com estas Leis, dá-nos o perfil do tipo de pessoa que os sistemas educativos preconizam: um ser *livre, autónomo e solidário* (utilizando a terminologia da Lei nº5/97).

No que diz respeito aos princípios fundamentais, podemos enumerar os seguintes: a criança é considerada como ser único e sujeito activo no seu processo educativo, sendo valorizada a sua actividade espontânea e lúdica, o seu contexto de vida e a relação com a comunidade e a família (enquanto parceiro educativo); a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis; o conhecimento resulta de um processo globalizante e integrador; a pedagogia é diferenciada e centrada na cooperação sendo respeitada a diferença.

Esta perspectiva de currículo integrador e inter-relacional permite o desenvolvimento do pensamento crítico e a criação de um espaço para a descoberta da

cidadania assente em valores democráticos. “É importante reconhecer que a cidadania das crianças é hoje um desafio à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições e à renovação cultural” (Sarmento, 1999: 19), no sentido de garantir a inclusão de todas as crianças, criar instituições que respeitem os seus interesses e aceitar a sua legítima participação.

Perspectivando a EPE como a *primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*, que surgiu no seio das organizações internacionais, particularmente no Conselho da Europa e na Unesco, que acompanharam a evolução do valor da EPE nas últimas décadas (Ferreira, 2005: 21) tem, também, como objectivo a aquisição de condições que levem a criança a abordar com sucesso a etapa seguinte.

Segundo as LBSE's de Portugal e Cabo Verde, a lógica curricular da EPE aponta para uma função educativa centrada no desenvolvimento de cada criança, no respeito pelas características particulares e favorecendo a sua formação global e integração social e, ainda que a EPE “também prepare para o Ensino Básico, sem contudo perder a sua autonomia” (Vilarinho, 2000: 147) a insistência da ligação à família, presente nas duas Leis, pode levantar a questão da existência de um discurso de “guarda”, ou então, demonstra a sensibilidade pela natureza dos sujeitos alvos deste nível.

Após a análise da actual legislação cabo-verdiana existente e do GAC para a EPE, (que é, no seu conteúdo, idêntico às Orientações Curriculares portuguesas, não constituindo, portanto, um programa) pode-se depreender que o carácter de preparação para o ingresso no sistema escolar (LBSE, artigo 13º, ponto 1) está ligado, também, ao contexto linguístico que é marcado pela convivência de duas línguas, o que demonstra que, como afirma Ferreira (1974), a população colonizada não se alienou da sua cultura.

A Constituição da República de Cabo Verde, no seu artigo 9º, determina que a língua oficial é o português, no entanto, o Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa, tendo os cidadãos nacionais o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de as usar.

Moniz (2007, Capítulo II: 193) afirma que “ao frequentar a escola, as crianças caboverdianas, de um modo geral, falam exclusivamente o crioulo. Uma pequena minoria fala o português, mas um português constantemente sobreposto pelo crioulo (...). As crianças dos centros urbanos, sobretudo as oriundas dos grupos ligados ao funcionalismo público, estão, quase sempre, em melhores condições de acesso do que as das zonas rurais,

que estabelecem os primeiros contatos com o português quando entram na escola, não a utilizando fora dela.”

Esta ideia é confirmada pelo GAC (2001: 41), quando refere que “a língua caboverdiana é a língua materna através da qual a criança exprime palavras, constrói as primeiras frases e as suas primeiras representações do mundo e da vida” e “a língua portuguesa é (...) oficial, veículo de comunicação utilizada em toda a aprendizagem posterior da criança. Na maior parte dos casos é nos jardins de infância que muitas crianças tomam contacto com a língua portuguesa. (...) Assim, o jardim de infância tem um papel extremamente importante a fazer nesta matéria, uma vez que deve iniciar as crianças na aquisição da língua (...).”

O GAC (ibid: 42) acrescenta ainda que, “a iniciação à língua portuguesa far-se-á através do contexto social (...)” e, para se poderem expressar livremente, “numa situação de coloquialidade deve permitir-se que as crianças escolham a língua em que vão falar (...).”

De um modo geral a EPE, em Portugal e Cabo Verde, consiste num conjunto de actividades baseadas em objectivos gerais e directrizes que revelam uma forte tendência humanística (sem carácter de obrigatoriedade), estabelecidos pelos ME's de Educação, através das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário. “(...) O seu estatuto de marginalidade relativamente ao sistema escolar permitiu-lhe manter, até hoje, uma imunidade congénita ao vírus da escolarização.” (Ribeiro, 2002: 13-14)

A este respeito, Azevedo (2001: 58) declara que “quanto mais escolarizarmos a educação de infância mais a podemos estar a condenar a não cumprir os seus objectivos centrais. Entre os 3 e os 5 anos, idade de ingresso no ensino básico, as crianças não devem estar sujeitas aos constrangimentos da educação escolar, sob pena de a sociedade estar a falhar nas suas tarefas de apoio às famílias e às crianças.”

«Os profissionais de educação de infância foram aprendendo a lidar com o dilema de encontrar um equilíbrio entre a função educativa, orientada para o desenvolvimento integral da criança, e a dimensão social do apoio à família, (...) o que talvez tenha estimulado a necessidade de afirmação de uma identidade profissional específica demarcada da “escolarização precoce”, mas demarcada também de papéis meramente assistenciais ou de simples guarda de crianças.» (Rodrigues, 2007: 128)

CONCLUSÕES

Nenhuma nação é boa a tudo: todas têm pontos fortes e fracos no seu desenvolvimento. Mas também querem saber o que podem fazer para melhorar a educação num ou mais aspectos. (nossa tradução)

Postlethwaite *at al* (2007: 239)

Actualmente, a educação, através de uma visão holística, é assumida como um problema global da humanidade. Esta visão permite que as políticas educativas, deliberadas por diferentes governos, em diferentes países, apresentem pontos comuns como, por exemplo, a aposta na modernização e na defesa da qualidade do ensino, a valorização da moral cívica e intelectual do cidadão e a erradicação do analfabetismo.

A infância, através das redefinições sociais registadas ao longo do tempo, foi-se afirmando, mundialmente, como realidade específica e como questão social e educativa, levando ao interesse e intervenção dos Estados, o que se foi materializando na publicação de legislação e na integração da EPE nos sistemas educativos.

A nível político, como pudemos ver ao longo deste estudo, a história da educação de infância registou, nos dois países, um percurso algo irregular, com momentos de avanços e retrocessos no que diz respeito à expansão do sistema, resultantes das tensões existentes entre diferentes concepções de EPE e as funções sociais que lhe foram sendo atribuídas (persistindo a ideia de que a educação de infância é muito mais uma questão familiar do que uma questão de Estado, daí não ser obrigatória e ser complementar e articulada com a acção da família) e alegando, igualmente, razões de carácter económico ou de falta de recursos físicos, materiais ou humanos.

Relativamente a Portugal, Cardona (1997: 56) afirma que “na sequência da ideologia política do Estado Novo, a saída da educação de infância do sistema educativo implicou um grande atraso no seu desenvolvimento (...).”

Embora implementada mais tarde, o mesmo aconteceu em 1975, em Cabo Verde, quando o Governo de Transição aboliu o ensino pré-primário, apesar de ser reconhecido como essencial para o desenvolvimento da criança.

A EPE, em Portugal, foi “ influenciada de modo decisivo pelas mudanças sociais e políticas dos anos recentes, período que consideramos de 1973, ano da Reforma do Sistema Educativo, à actualidade” (Vilarinho, 2000: 22) e, em Cabo Verde, as questões

ligadas ao desenvolvimento da EPE começaram a ganhar maior visibilidade após a Reforma de 1990. Desde Jomtien, Cabo Verde aderiu ao movimento de Educação Para Todos, promovendo a Reforma do Sistema Educativo de acordo com os compromissos que assumiu a nível mundial.

Em Portugal, “não obstante as primeiras medidas legislativas terem sido tomadas ainda no século XIX, um século depois, na década de 70, o país defrontava-se com um evidente atraso nesta matéria em relação aos outros países europeus, atraso esse que se manifestava na ausência de um sistema público de educação pré-escolar.” (Serra, 1998: 19)

Em Cabo Verde, o ME continua a não assumir a responsabilidade e os encargos de suportar a EPE, situação “que leva a que cada interveniente actue de forma indiscriminada, por falta de orientações pedagógicas e de normas claras de funcionamento.” (Ministério da Educação e Ensino Superior - MEES, 2007b)

De acordo com o desenvolvimento de cada país, Portugal e Cabo Verde, têm registado um aumento na procura e na oferta e uma evolução positiva da EPE, principalmente, a partir da década de 90.

As redes de estabelecimentos de EPE nos dois países são caracterizadas pela heterogeneidade e pela assimetria (factor influenciado pelas características geográficas e sociais de ambos os países, que reflectem a concentração da população nos centros urbanos), no entanto, apesar de existir um longo caminho a percorrer, não podemos ignorar os esforços que os Estados vêm concentrando no campo da EPE, no sentido de alargar a acessibilidade, tornar a rede mais equitativa e elevar a qualidade pedagógica.

Em Portugal, atendendo ao número actual de escolas de formação, o número de educadores de infância acompanha completamente a extensão da rede.

Em Cabo Verde, apenas 5% dos agentes educativos têm formação adequada. (Unesco Ibe, 2006). O facto de existir pouca oferta em termos de instituições de formação e a própria configuração territorial do país também se tornam factores que contribuem para o baixo nível de qualificação desses agentes.

Recentemente, o Exame Temático da OCDE (ME, 2000), reconhecendo o esforço que Portugal tem vindo a realizar, não deixa de insistir na necessidade de, entre outros aspectos, melhorar a coerência entre decisão política e implementação; melhorar os referenciais de qualidade; desenvolver investigação sobre a qualidade dos diversos serviços de apoio; racionalizar o sistema de forma a garantir uma efectiva igualdade de

oportunidades; melhorar a formação inicial dos profissionais e garantir estatísticas fidedignas.

Também em Cabo Verde o PEE (2003) registou orientações estratégicas para o desenvolvimento do apoio à *pequena infância*, de entre as quais realçamos: melhorar a componente educativa dos serviços prestados pela EPE, formando os seus agentes e proporcionando melhores condições de enquadramento pedagógico; alargar a rede, por forma a atingir, no final da década, uma cobertura de 80%, das crianças com 4-5 anos; definir um quadro legal e institucional; definir as linhas de orientação curricular e os requisitos em termos de habilitação do pessoal.

Apesar das desvantagens que podem existir, para os cabo-verdianos, na manutenção de duas línguas oficiais, a utilização do português é um factor cultural facilitador para o desenvolvimento das relações entre os dois países.

Cabo Verde mantém uma relação de amizade com Portugal, marcada pela cooperação, sendo que “a nível do sector da Educação e da Formação, a cooperação entre Cabo Verde e Portugal traduz-se, na prática, em relações inter-governamentais quer a nível ministerial, quer a nível das Instituições de Ensino dos dois países, ONG’s e outras associações da sociedade civil. (...) Portugal tem feito, a nível do Sector da Educação, intervenções importantes e relevantes desde a independência nacional contribuindo para o desenvolvimento, consolidação e modernização do sistema educativo cabo-verdiano. (MEES, 2007a: 5)

“A cooperação portuguesa atribui uma especial importância à Educação de base apoiando, ao longo dos anos, um conjunto de acções ligadas não só ao acesso a uma Educação para Todos mas também para a melhoria da qualidade deste subsistema, nomeadamente: revisão curricular; formação das educadoras de infância e professores do ensino básico; acções a nível do ensino/aprendizagem e difusão da língua portuguesa; materiais bibliográficos, lúdicos, didácticos e pedagógicos; infra-estruturas e equipamentos educativos; tecnologias de informação e comunicação, entre, outras acções.” (ibid: 9)

Daqui se depreende que, naturalmente, Cabo Verde assuma o sistema educativo português como modelo, implementando reformas que, em grande parte, se assemelham às portuguesas.

Atendendo às diferenças contextuais existentes entre Portugal e Cabo Verde pode levantar-se a questão da eficácia na adopção de medidas que, no geral, são idênticas às

implementadas em Portugal, no entanto, apesar de pertinente, essa seria uma matéria a desenvolver num futuro estudo.

Em aberto deixamos, também, outros aspectos ligados à EPE, igualmente merecedores de conhecimento e investigação, que não foi possível realizar de imediato, como sejam: a relação Estado/família; o binómio público/privado; o rácio educador/criança; o rácio criança/sala; os critérios de admissão das crianças; o horário de funcionamento das instituições e de encerramento das actividades; a carreira profissional dos educadores de infância ou a questão da sua formação contínua e a dos outros agentes educativos.

Hoje, é reconhecido, tanto por Portugal, como por Cabo Verde, o valor da Educação pelo contributo imprescindível que presta à sociedade. A sua construção passa, inequivocamente, pela capacidade de investir na Educação sem, contudo, deixar de questionar as mudanças emergentes em cada contexto e sem deixar de assumir uma atitude positiva face a novas propostas e desafios.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMSON, Bob & MORRIS, Paul (2007). *Comparing Curricula*. In BRAY, Mark; ADAMSON, Bob & MASON, Mark. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer. The University of Hong Kong. Comparative Education Research Centre
- AFONSO, Maria Manuela (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Praia: Spleen Edições
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa
- ALVES, José Matias (dir.) (2000). *O Direito à Educação: Uma Educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre Educação / 2000. Unesco. Porto: Edições Asa
- APPLE, Michael (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora
- APPLE, Michael (2000). *Prefácio*. In PARASKEVA, João M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa
- ARROTEIA, Jorge C. (2007). *Educação e desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação: Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Informação
- ARROTEIA, Jorge C. (2008). *Educação e desenvolvimento. Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação
- AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas da Liberdade*. Porto: Edições Asa

- BAIRRÃO, Joaquim; BARBOSA, M^a; BORGES, Isolino; CRUZ, Orlanda & MACEDO-PINTO, Isabel (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp 28, 29
- BARROS, Simão (197-?). *Origens da Colónia de Cabo Verde*. Cadernos Coloniais. Lisboa: Edições Cosmos
- BRAY, Mark; ADAMSON, Bob & MASON, Mark (2007). *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer The University of Hong Kong. Comparative Education Research Centre
- CARDONA, M^a João (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora
- CARREIRA, Medina (s/d). *O Estado e a Educação*. Mirandela: Cadernos do Público
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARVALHO, M^a Adriana S. (2007). *A Construção Social do Discurso Educativo em Cabo Verde: 1911-26. Um contributo para a história da educação*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto. Edições Asa
- CORREIA, José Mário M. (2005). *De como a Educação contribuiu para o Processo de Desenvolvimento Sócio - Económico de Cabo Verde*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado)
- COSTA, Jorge A. (selecção e organização) (2002). *Textos de Administração Escolar. Legislação Base*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- COSTA, Jorge A; ANDRADE, A. Isabel; NETO-MENDES, António & COSTA, Nilza M^a (2004). *Gestão Curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ENCICLOPÉDIA LUSO-BRASILEIRA DE CULTURA (2001). Vol. 20. *Neocolonialismo*. Lisboa/S. Paulo: Editorial Verbo. pp 1219-1221
- ÉVORA, Roselma (2001). *A abertura política e o processo de transição democrática em Cabo Verde*. Brasília: Universidade de Brasília. (Dissertação de Mestrado)
- FERNANDES, Graça; ALÇADA, Isabel & EMÍDIO, Manuel T. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento
- FERREIRA, Eduardo S. (1974). *Le Colonialisme Portugais en Afrique: la fin d' une ère*. Paris: Les Presses de l' Unesco
- FERREIRA, Ana Bela Lopes (2005). *Funções da Educação de Infância: evolução de conceitos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado)
- FERRER, Ferran (1990). *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodologia y modelos*. Barcelona: PPU
- FORMOSINHO, João (1989). *De serviço do estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa*. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 2. Nº 1. pp 53-86
- FORMOSINHO, João (relator). (1994). *Pareceres e Recomendações*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação
- FORMOSINHO, João (1997). *Comentário à Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Legislação. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. pp 29-43

- FORMOSINHO, João (1998). *Currículo e Cultura Escolar*. In PIRES, Eurico L.; FERNANDES A. Sousa & FORMOSINHO, João. *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa
- GARRIDO, José Luís G. (1991). *Fundamentos de educacion comparada*. Madrid: Dykinson
- GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra
- HOMEM, M^a Luísa (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- INSTITUTO PORTUGUÊS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO (2005). *Portugal: Cabo Verde [2005 – 2007]. Programa Indicativo de Cooperação*. Lisboa (brochado)
- KHÔI, Lê Thành (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Collin
- LEANDRO, M^a Elisa & CARDONA, M^a João (1998). *Educação Pré-Escolar em Cabo Verde*. Relatório realizado no âmbito do protocolo de cooperação entre a Fundação Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação Ciência e Cultura de Cabo Verde
- LEITE, Carlinda & LOPES, Amélia (org.) (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa
- LEMO, Jorge (1997). *Comentário ao Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho*. In Legislação. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar. pp 65-81
- LINS, M^a Judith S. Costa (1984). *A Estrutura da Inteligência do Pré-Escolar Segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Editora Anima Produções Artísticas e Culturais Lda

- MAGALHÃES, Justino (1997). *Um Contributo para a História da Educação da Infância em Portugal*. In PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. *As crianças. Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança
- MARTINS, António; PARDAL, Luís & DIAS, Carlos (2008). *Representações Sociais e Estratégias Escolares. A Voz dos Alunos do Ensino Técnico-profissional de Portugal e Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Para uma Implementação Curricular na Educação Pré-Escolar em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- MIALARET, Gaston (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editores
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995). *Pareceres e Recomendações*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Sistema Educativo Português. Caracterização e Propostas para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Edição bilingue do relatório da OCDE sobre a situação de Portugal. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Educação em Números*. Lisboa: Ministério da Educação. Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DE CABO VERDE (2001). *Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Praia: Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS DE CABO VERDE (2002). *Plano Nacional de Acção de Educação para Todos*. Praia: Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE (2003). *Plano Estratégico para a Educação*. Praia: Ministério da Educação e do Ensino Superior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE (2004). *Relatório Nacional sobre o desenvolvimento da Educação nas últimas décadas abrangendo a totalidade do sistema educativo e apresentado à 47ª sessão da Conferência Internacional da Educação, a realizar-se em Genebra, de 8 a 11 de Setembro de 2004*. Praia: Ministério da Educação e do Ensino Superior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE (2006). *Programa do Governo para a VII Legislatura – 2006-2011*. Praia: Ministério da Educação e do Ensino Superior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE (2007a). *Relações de Cooperação Cabo Verde - Portugal*. Praia: Ministério da Educação e do Ensino Superior. Gabinete de Estudos e Planeamento

MONIZ, Elias Alfama V. (2007). *Africanidades e Eurocentrismos em Pelejas Culturais e Educacionais no Fazer-se Histórico do Cabo Verde*. S. Paulo: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. (Tese de Doutoramento)

- MORGADO, José C. & PARASKEVA, João Menelau (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições Asa
- NÓVOA, António (1998). *Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)*. Lisboa: Educa
- OCDE (2000). *OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Portugal*. OCDE
- PARASKEVA, João M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa
- PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre & DIAS, Carlos (2003). *O Ensino Técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- PARDAL, Luís (2005). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- PARDAL, Luís (2007). *Escola e Diversidade Cultural: Papéis do Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Sumário da Lição de Síntese apresentada no âmbito das provas para atribuição do título de agregado)
- PINTO, Conceição Alves (1995). *Sociologia da Escola*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda
- PINTO, Fernanda M^a B. (2002). *Análise da Educação Básica Cabo-Verdiana*. Lisboa: Universidade Nova. Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. (Dissertação de Mestrado)

- PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa & FORMOSINHO, João (1998). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa
- PISA, Haydée G. (2005). *Construir a Educação – O Edifício Escolar ao Nível do Jardim de Infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. (Dissertação de Mestrado)
- POSTLETHWAITE, Neville & LEUNG, Frederick (2007). *Comparing Educational Achievements*. In BRAY, Mark; ADAMSON, Bob & MASON, Mark. *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer. The University of Hong Kong. Comparative Education Research Centre
- RIBEIRO, Agostinho D. S. (2002). *A Escola pode Esperar*. Porto: Edições Asa
- RODRIGUES, António S. (coord.). (1994). *História de Portugal em Datas*. Círculo de Leitores, Lda. e Autores
- RODRIGUES, Lurdes (2007). *A Educação Pré-Escolar no Virar do Século: Entre Novos Desafios e Antigas Preocupações*. In LEITE, Carlinda & LOPES, Amélia (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa
- ROLDÃO, M^a do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- ROSAS, Fernanda & BRITO, J. M. Brandão (1996). *Dicionário de História do Estado Novo. Ideologia Colonial*. Vol. I. Círculo de Leitores. pp 432-434
- SACRISTÁN, G. José (1995). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Ediciones Morata

- SARMENTO, Manuel J. (1999). *Introdução*. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). *Saberes Sobre as Crianças: Para uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança
- SERRA, M^a Célia A. M. (1998). *Articulação Curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico – Estudo de um Caso numa Escola Básica Integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação. Departamento de Didáctica e Tecnologia. (Dissertação de Mestrado)
- SILVA, Manuela & TAMEN, M^a Isabel (coord.). (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- SILVA, Tomaz T. (2000). *Depois das Teorias Críticas do Currículo*. In NÓVOA, A. & SCHRIEWER, J. (eds.) (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa
- SOUSA, M^a Teresa J. (2005). *Jardins de Infância da Rede Pública. Entre a Administração Central e Local*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências de Educação. (Dissertação de Mestrado)
- SPODEK, Bernard (1970). *Quais são as origens do currículo na educação pré-escolar?*. Cadernos de Educação de Infância (1993). N^o28. pp 8-14
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Lisboa: Edições Afrontamento
- TEIXEIRA, Octavio L. (2006). *Ensino-aprendizagem da Escrita na Educação Básica de Adultos em Cabo Verde – Concepções e Métodos*. S. Paulo: Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. (Dissertação de Mestrado)
- TEODORO, António (1994). *Política Educacional em Portugal*. Venda Nova: Bertrand Editora

- TEODORO, António (1997). *Poder e Participação em Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- TEODORO, António (2001a). *Transnacionalização da educação – da crise da educação à Educação de crise*. In STOER, R. Stephen, CORTESÃO, Luísa & CORREIA, José A. *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à educação de crise*. pp 125-161. Porto: Edições Afrontamento
- TEODORO, António (2001b). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento
- TOLENTINO, André C. (2006). *Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: o Caso de Cabo Verde*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento)
- UNESCO (1975). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte
- VASCONCELOS, Teresa (1990). *Imaginar o Currículo*. Cadernos de Educação de Infância (1990). Nº13. pp 18-20
- VASCONCELOS, Teresa (coord.) (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian
- VASCONCELOS, Teresa (2005). *Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania. Políticas de Expansão da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Edições Asa
- VILARINHO, M^a Emília (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal. (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

WALLON, Henri (1983). *As Origens do Carácter*. Lisboa: Moraes Editores

LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA

Portugal:

- Lei nº 5/73, 25/07 – Aprova as bases a que deve obedecer o sistema educativo
- Lei nº 5/77, 01/02 – Cria o sistema público de educação pré-escolar
- Lei nº 6/77, 01/02 – Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância
- Decreto-Lei nº 386/78, 6/12 – Especifica as condições a considerar na implementação da rede institucional de educação pré-escolar
- Decreto-Lei nº 786/78, 30/12 – Oficializa as primeiras instituições da rede pública
- Decreto-Lei nº 519-R2/79, 29/12 – Aprova os Estatutos das Escolas Normais de Educadores de Infância
- Decreto-Lei nº 519-G2/79, 29/12 – Define o Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social
- Decreto-Lei nº 542/79, 31/12 – Aprova os Estatutos dos Jardins de Infância
- Lei nº 46/86, 14/10 – Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei nº 3/87, 3/01 – Redefinição organizacional do Ministério de Educação e Cultura
- Decreto-Lei nº 173/95, 20/07 - Define o regime de atribuição, pelo Ministério da Educação, de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar
- Lei nº 5/97, 10/02 – Lei Quadro da educação pré-escolar
- Decreto-Lei nº 147/97, 11/06 – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar
- Despacho nº 5220/97, 10/07 – Orientações Curriculares para a educação pré-escolar
- Lei nº 115/97, 19/09 – Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei nº 115-A/98, 04/05 – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário

- Lei nº 159/99, 14/09 – Estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias
- Decreto-Lei nº 7/2003, 15/01 – Transfere competências para os Conselhos Municipais de Educação e para a carta educativa
- Decreto-Lei nº 49/2005, 30/08 – 2ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo
- Decreto-Lei nº 43/2007, 22/02 – Aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência
- Decreto-Lei nº 75/2008, 22/04 – Revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, aprovando o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário
- Decreto-Lei nº 144/2008, 28/07 – Transferência de competências para os órgãos dos municípios em matéria de educação
- Despacho nº 23/2008, 16/09 – Cria uma linha de apoio ao alargamento da rede de educação pré-escolar

Cabo Verde:

- Portaria nº 20380/64, 19/02 – Criação de classes preparatórias, antes da escola primária
- Diploma Legislativo nº 1724/70, 23/09 – Regulamenta o ensino primário elementar
- BO nº 19, 10/05/75 – Abolição do ensino pré-primário
- Decreto-Lei nº 116/87, 06/11 – Lei Orgânica do Ministério da Educação
- Lei nº 103/III/90, 29/12 - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei nº 14/97, 24/03 – Lei Orgânica do Ministério da Educação Ciência e Cultura (MEEC)
- Decreto - Regulamentar nº 4/98, 27/04 – Cria as Delegações do Ministério de Educação e do Ensino Superior
- Decreto-Lei nº 4/2001, 1/02 – Define as normas pedagógicas e técnicas a aplicar à educação pré-escolar
- Decreto-Lei nº 5/2001, 01/02 – Estabelece o perfil, as atribuições e as normas do recrutamento do coordenador pré-escolar

SITES DA INTERNET

ÁFRICA (INFORMAÇÃO) (2005). *O sector da Educação e Formação em Cabo Verde*. <http://www.africainformarket.org>. (Relatório em suporte de papel)

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE CABO VERDE (1999). <http://www.governo.cv>. Consultado a 15/04/2009

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1976). <http://www.parlamento.pt/legislacao/paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Consultado a 15/04/2009

CARDOSO, Humberto (2008). *Sociedade e Poder em Cabo Verde (I)*. <http://humberto.cardoso.googlepages.com/sociedadeepoderemcabo Verde>. Consultado a 10/09/2009

CARDOSO, Sílvia (2008). *A Educação e o Ensino em Cabo Verde: desafios e perspectivas*. http://www.geocities.com/visao_crioula/pag6.html?200825. Consultado a 25/08/2008

GABINETE DE ESTATÍSTICAS E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estatísticas da Educação. Rede Escolar*. <http://www.gepe.min-edu.pt>. Consultado a 25/01/2009

GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE CABO VERDE. *Estatísticas da Educação*. <http://www.gep.minedu.cv>. Consultado a 25/01/2009

GOVERNO DE CABO VERDE – PÁGINA OFICIAL (2009). *Dados Gerais: Política. Línguas Oficiais*. <http://www.governo.cv>. Consultado a 02/09/2009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Base de Dados*. <http://www.ine.pt>. Consultado a 25/01/2009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA DE CABO VERDE. *Recenseamento Geral da População e Habitação*. <http://www.ine.cv>. Consultado a 25/01/2009

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CABO VERDE. *Escolas. Formação Inicial*. <http://www.ip.cv>. Consultado a 23/03/2009

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CABO VERDE. *Formação*. <http://www.ise.cv>. Consultado a 23/03/2009

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ENSINO SUPERIOR DE CABO VERDE (2007b). *Educação Pré-Escolar. Jardins de Infância. O Educador de Infância*. <http://www.minedu.cv>. Consultado a 29/05/2008

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. http://www.fd.ua.pt/hrc/enciclopedia/onu/texts_onu/dudh.pdf. Consultado a 26/01/2009

ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000&m=pdf. Consultado a 26/01/2009

ONU (1960). *Convenção relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*. http://www.educacaoparatodos.org/documents/convencao_contra_discriminacao_educacao.pdf. Consultado a 26/01/2009

UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien – 1990. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consultado a 23/02/2009

UNESCO IBE (2006). *World Data on Education, 6th Edition – Cape Verde*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/SUB-SAHARAN_AFRICA/CapeVerde/Cape_Verde.htm. Consultado a 01/10/2009